Кр
74.03(2)5
З-324

ЗАПИСКИ

О ЗАНЯТІЯХЪ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ

на педагогическихъ курсахъ, устроенныхъ на средства Рязанскаго Губернскаго Земства

для учителей и учительницъ Рязанской губерніи,

при Александровской Учительской Семинаріи,

съ 1 по 19 Іюня 1899 года.

Составилъ **Е. Воскресенскій.**

РЯЗАНЬ.
Типографія М. С. Орловой.
1900.

6736

m

кр.
37
В-764

14.03(2)3
3-324

Рязанское Ученое Краевѣдческое
6736
Книгохранилище

ЗАПИСКИ

О ЗАНЯТІЯХЪ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ

на педагогическихъ курсахъ, устроенныхъ на средства Рязанскаго Губернскаго Земства

для учителей и учительницъ Рязанской губерніи,

при Александровской Учительской Семинаріи,

съ 1 по 19 Іюня 1899 года.

132961
В. КНИГОХРАНИЛИЩЕ Р. О. Б.

Составилъ **Е. Воскресенскій.**

ОБЛАСТНАЯ БИБЛИОТЕКА РЯЗАНСКАЯ ОБЛАСТЬ

РЯЗАНЬ.
Типографія М. С. Орловой.
1900.

17241

Печатано съ разрѣшенія и. д. Рязанскаго Губернатора, Г. Вице-Губернатора.
7 февраля 1900 года.

Записки о занятіяхъ по русскому языку на педагогическихъ курсахъ, устроенныхъ на средства Рязанскаго Губернскаго Земства для учителей и учительницъ Рязанской губерніи, при Александровской Учительской Семинаріи,

съ 1 по 19 Іюня 1899 года.

Составилъ **Е. Воскресенскій.**

Курсы съ разрѣшенія Попечителя Московскаго Учебнаго Округа устроены были на средства Рязанскаго Губернскаго Земства, согласно постановленію Губернскаго Земскаго Собранія 1898 г., по докладу Предсѣдателя Управы князя Волконскаго. Цѣлью ихъ устройства было ознакомленіе учителей съ наилучшими способами обученія въ начальной школѣ и разрѣшеніе различныхъ вопросовъ учебнаго характера, возникшихъ въ собственной практикѣ учащихъ въ народныхъ школахъ Рязанской губерніи. Главнымъ наблюдателемъ курсовъ былъ назначенъ и. д. директора Александровской Учительской Семинаріи Окружной инспекторъ Московскаго Учебнаго Округа А. А. Флеровъ. Руководителями были приглашены—Е. И. Воскресенскій (по русскому языку) и В. К. Беллюстинъ (по ариѳметикѣ). Кромѣ того, безплатно приняли на себя трудъ руководительства—по пѣнію Д. А. Шумовъ, по садоводству и огородничеству В. Ѳ. Святославскій. Дирекціей народныхъ училищъ было назначено на курсы 120 человѣкъ учителей и учительницъ изъ разныхъ уѣздовъ Рязанской губерніи. Кромѣ того, на курсы записались 16 вольныхъ слушательницъ; постороннихъ посѣтителей, съ разрѣшенія наблюдателя курсовъ, перебывало до 200 человѣкъ. Занятія на курсахъ происходили ежедневно—утромъ съ 9 час. до 2-хъ, вечеромъ—съ 6 до 9 час. и состояли въ образцовыхъ урокахъ руководителей, въ урокахъ учителей и учительницъ и въ бесѣдахъ руководителей какъ по разбору уроковъ, такъ и по разрѣшенію отдѣльныхъ вопросовъ заранѣе намѣченной програмы, совмѣстно съ присутствовавшими на курсахъ учителями и учительницами.

Предварительно устройства курсовъ всѣмъ помѣченнымъ къ участію на курсахъ учителямъ и учительницамъ разосланы были особыя извѣщенія о предстоящихъ курсахъ съ разъясненіемъ ихъ цѣли и съ вопросными пунктами, составленными руководителями курсовъ. На эти вопросы участники курсовъ приглашались дать отвѣты хотя и краткіе, но ясные, точные и непремѣнно на основаніи личнаго опыта гг. учащихъ, чтобы служить для руководителей болѣе или менѣе надежнымъ средствомъ для ознакомленія съ запросами гг. учащихъ и съ степенью ихъ практической опытности въ обученіи. Отвѣты эти получены къ началу курсовъ отъ большинства участниковъ и, между прочимъ, выяснили, что по русскому языку наиболѣе недоумѣній среди гг. учащихъ возбуждаетъ постановка въ школахъ „объяснительнаго чтенія" и преподаванія грамматики. Вопросы руководителей по русскому языку помѣщаются ниже. Не рѣшаясь съ увѣренностью говорить о размѣрахъ практически плодотворныхъ результатовъ курсовыхъ занятій для дѣла народнаго образованія въ Рязанской губерніи, мы тѣмъ не менѣе считаемъ себя въ правѣ засвидѣтельствовать, что въ теченіе всѣхъ трехъ курсовыхъ недѣль занятія шли съ неослабнымъ рвеніемъ и интересомъ со стороны ихъ участниковъ и дали имъ значительный нравственный подъемъ силъ, что и высказано было ими самими при закрытіи курсовъ въ простыхъ, но искреннихъ рѣчахъ, вмѣстѣ съ глубокою благодарностью всѣмъ устроителямъ курсовъ.

Открытіе курсовъ происходило 1 іюня послѣ молебствія въ присутствіи высшихъ лицъ учебной администраціи г. Рязани, Ректора Духовной Семинаріи, Предсѣдателя и Членовъ Губернской Земской Управы, Городского Головы и другихъ почетныхъ лицъ. Открытіе сопровождалось рѣчами Ректора Семинаріи, Наблюдателя курсовъ, Предсѣдателя Губернской Управы, Городскаго Головы и руководителей курсовъ. Закрытіе происходило 20 іюня послѣ благодарственнаго молебствія и закончилось семейной вечеринкой для участниковъ курсовъ въ зданіи Учительской Семинаріи на средства Губернскаго Земства.

Въ нижеслѣдующемъ помѣщаются: а) вопросы руководителя по русскому языку, предложенные учителямъ и учительницамъ до начала курсовъ, б) рѣчь при открытіи курсовъ, г) замѣтки о преподаваніи русскаго языка въ начальныхъ училищахъ (конспекты и выводы изъ бесѣдъ съ участниками курсовъ), д) примѣрные уроки руководителя и уроки участниковъ курсовъ.

ВОПРОСЫ

по обученію русскому языку въ начальной школѣ, предложенные учителямъ и учительницамъ Е. И. Воскресенскимъ

I. Обученіе грамотѣ.

По какому руководству ведется обученіе грамотѣ? Ведутся-ли, до обученія грамотѣ *звуковыя* упражненія? Продолжительность ихъ, цѣли.—Не ведутся-ли до обученія грамотѣ бесѣды? Цѣль ихъ, содержаніе.—Совмѣстно или раздѣльно идетъ обученіе чтенію и письму? Предшествуютъ-ли обученію письму какія либо *графическія* упражненія? Изложить въ главнѣйшихъ чертахъ ходъ урока грамотѣ. Въ какомъ порядкѣ изучаются звуки? Когда начинается ознакомленіе съ буквами? Какой пріемъ признается наиболѣе удобнымъ при обученіи *сліянію* звуковъ? Въ какой мѣрѣ употребляется подвижная азбука? Какой пріемъ признается наиболѣе пригоднымъ при обученіи сліянію согласныхъ съ мягкими гласными, сочетаній, въ родѣ *лью, съѣ* и пр.? *ъ, ь*? Въ какой срокъ проходится азбука? Когда начинается чтеніе по букварю? Какія самостоятельныя занятія даются ученикамъ при прохожденіи букваря? Изъ чего слагаются занятія съ младшимъ отдѣленіемъ въ теченіе года? Какія качества чтенія вырабатываются въ младшемъ отдѣленіи?—письма? Не задается-ли чтеніе на домъ? Какъ поступаетъ учитель при неодновременномъ поступленіи учениковъ въ школу? При поступленіи полуграмотныхъ?

2. Обученіе чтенію.

Какъ пріучаются ученики къ чтенію *громкому, правильному? бѣглому*? Не практикуется-ли отдѣльно чтенія механическаго отъ сознательнаго? Къ какому времени достигается навыкъ вполнѣ свободнаго чтенія? Практикуется-ли чтеніе повторительное? Хоровое? Не затрудняетъ-ли обученія чтенію мѣстный говоръ?

Съ какого времени начинается пріученіе къ сознательному чтенію? Какія цѣли *объяснительнаго* чтенія въ 1-й, 2-й, 3-й годы обученія? Что особенно затрудняетъ учащихъ при урокахъ объ-

яснительнаго чтенія? Пріемы *передачи содержанія* (пересказа) читаемаго,—выясненія *плана* статей, *идеи*. Какія цѣли преслѣдуются при выясненіи прозаическихъ статей, какія поэтическихъ? Не практикуются-ли какія либо особые пріемы при объясненіи статей поучительныхъ, географическихъ,—историческихъ? Не ведутся-ли какія либо бесѣды передъ чтеніемъ статей, или послѣ? Цѣль. Какія руководства по объяснительному чтенію извѣстны учащему? Какія книги для чтенія употребляются въ школѣ въ 1-й, 2-й, 3-й, 4-й годы? Качества ихъ по личному опыту учителя. Контролируется-ли учителемъ домашнее чтеніе учащихся (книгъ изъ училищной библіотеки)? Не ведется-ли съ учениками внѣклассное чтеніе? Какія книги по преимуществу читаются?

Съ какого времени отъ учениковъ требуется *выразительность* чтенія? Пріемы обученія выразительному чтенію. Ко всему-ли читаемому въ школѣ примѣняются одинаковыя требованія относительно выразительности. Сколько стихотвореній заучивается въ теченіе 1-го, 2-го, 3-го, 4-го года? Не заучиваются-ли художественные прозаическіе отрывки? Какія извѣстны учителю руководства къ выразительному чтенію?

3. Обученіе письму.

Виды предварительныхъ упражненій.—Когда начинаютъ ученики писать перомъ на бумагѣ? Какъ долго пишутъ они на грифельныхъ доскахъ? Когда ученики переходятъ отъ крупнаго письма къ среднему и мелкому?—Пользуются-ли графленой бумагой,—транспарантами? Употребляются-ли прописи? Ведется-ли письмо подъ тактъ? Практикуется-ли непрерывное, связное письмо? Наклонное или прямое письмо практикуется въ школѣ? Какое предпочтительнѣе и почему? Удобна-ли классная мебель?

Перечислить всѣ виды устныхъ и письменныхъ упражненій, имѣющихъ въ виду *правописаніе* и практикующихся въ школѣ? Какія изъ нихъ слѣдуетъ признать наиболѣе цѣлесообразными? Какъ исправляются диктовки, списываніе и проч.? Что всего труднѣе дается ученикамъ изъ правописанія? Что всего скорѣе забывается, и что всего дольше сохраняется? Пособія и руководства.

Перечислить всѣ виды письменныхъ упражненій въ *толковомъ изложеніи мыслей*, предлагаемыя учащимся въ теченіе 1-го, 2-го, 3-го, 4-го года. Послѣдовательность ихъ.—Ведутся ли они въ связи съ прочитанными статьями или отдѣльно? Темы для само-

стоятельнаго изложенія. Какъ работы по изложенію провѣряются и исправляются? Пособія и руководства?

Грамматика. Цѣль занятій грамматикой. Изъ чего слагается урокъ грамматики? Перечислить виды упражненій, имѣющихъ въ виду усвоеніе грамматическихъ свѣдѣній. Порядокъ, въ которомъ проходятся грамматическія свѣдѣнія. Что слѣдуетъ признать наиболѣе труднымъ? Какъ относятся учащіеся къ занятіямъ грамматикой? Пособія и руководства.

4. Церковно-славянское чтеніе.

Когда начинается въ школѣ обученіе церковно-славянскому чтенію. Послѣдовательность обученія. Цѣли. Упражняются ли ученики въ устномъ и письменномъ пересказѣ славянскаго текста?—Въ письменномъ самостоятельномъ переводѣ? Что признается наиболѣе труднымъ при обученіи славянскому чтенію? Не ведутся ли совмѣстные (для двухъ отдѣленій сразу) уроки? Имѣетъ ли какое либо практическое примѣненіе (дома, въ церкви) славянское чтеніе? Пособія, руководства.

5. Веденіе занятій въ школѣ.

Чѣмъ руководится учитель въ распредѣленіи занятій самостоятельныхъ и съ учителемъ? Не ведутся ли совмѣстныя занятія съ 2-мя, съ 3-мя отдѣленіями?—Не начинаются ли занятія съ младшимъ отдѣленіемъ ранѣе, чѣмъ съ остальными?—Перечислить упражненія, предлагаемыя ученикамъ въ качествѣ самостоятельныхъ занятій.

Гдѣ учащій получилъ образованіе? Давно ли на службѣ? Какія педагогическія сочиненія извѣстны учащему и какія принесли ему особенную пользу? Какія мѣры могли бы дать возможность учащимъ пополнять какъ общее, такъ и спеціальное педагогическое образованіе?

Вступительная рѣчь Е. И. Воскресенскаго при открытіи курсовъ (1 іюня 1899 г.).

Всего нѣсколько дней тому назадъ вся образованная Россія торжественно чествовала 100-лѣтнюю годовщину дня рожденія величайшаго русскаго писателя, главы и родоначальника всей новѣйшей русской литературы—А. С. Пушкина.

Множество вездѣ было въ день чествованія сказано прекрасныхъ рѣчей, появилось къ этому дню не мало книгъ, выясняющихъ громадное значеніе поэта и для русской литературы и для русскаго общества, не мало возникло въ связи съ этимъ чествованіемъ и новыхъ просвѣтительныхъ учрежденій. Но всего этого все-таки очень мало еще для Пушкина. Какъ самъ онъ опредѣлялъ свое значеніе въ потомствѣ? Онъ увѣренъ былъ, что его будетъ знать всякъ сущій въ Россіи языкъ, что онъ народу будетъ дорогъ, что къ его памятнику не заростетъ народная тропа .. Такъ ли это? Далеко еще нѣтъ. Можно сказать съ увѣренностью, что подавляющая масса русскаго народа еще совсѣмъ не знаетъ Пушкина... И не потому, что этотъ народъ еще не можетъ понимать Пушкина. Есть достаточно вѣскія данныя предполагать противоложное. Не знаетъ онъ Пушкина потому, что вообще еще очень мало сдѣлано для ознакомленія народа съ поэтомъ. А между тѣмъ, вообще признавая великое развивающее и облагораживающее значеніе поэзіи Пушкина, мы должны признать таковое же значеніе ея и для народа русскаго, о любви котораго такъ мечталъ Пушкинъ. Слѣдуетъ позаботиться на будущее время о томъ, чтобы народъ дѣйствительно зналъ своего народнаго поэта, позаботиться о томъ, чтобы поэзія Пушкина, а за ней и поэзія другихъ лучшихъ нашихъ писателей, явившихся послѣ Пушкина и благодаря Пушкину, обнаружила, наконецъ, свое благотворное дѣйствіе и на народную душу.

Для этого, конечно, есть различныя средства, но между ними школа должна занимать, мнѣ думается, одно изъ самыхъ первыхъ мѣстъ. Она должна вообще пріучить своихъ питомцевъ къ толковому и разумному чтенію, развить въ нихъ любовь къ нему, сознаніе его важности и значенія,—чтобы и по выходѣ изъ

школы крестьянинъ искалъ книги, не считалъ брошенными деньгами деньги, пошедшія на покупку книги, чтобы онъ предпочиталъ чтеніе хорошей книги въ свободное время всѣмъ другимъ доступнымъ ему развлеченіямъ. Школа же должна познакомить своихъ питомцевъ съ лучшими произведеніями Пушкина и другихъ образцовыхъ нашихъ писателей, должна дать указанія и того, что читать народу внѣ школы.

Но, конечно, не всякая школа можетъ сдѣлать это. Лѣтъ 35 тому назадъ русская народная школа была въ лучшемъ случаѣ только школой грамотности. Не было ни порядочныхъ учебныхъ пособій, ни сколько нибудь подготовленныхъ учителей—за весьма немногими случайными исключеніями. Но затѣмъ она стала быстро рости и развиваться—по мѣрѣ того какъ росло и развивалось въ нашемъ обществѣ сознаніе громадной важности народнаго образованія и съ экономической, и съ нравственной, и съ государственной точекъ зрѣнія. Появились и хорошіе учителя и учебныя пособія, создалась цѣлая педагогическая литература.—Всѣмъ Вамъ, г.г., конечно, хорошо извѣстны имена и труды покойныхъ Ушинскаго, Водовозова, Паульсона, бар. Корфа, нынѣ здравствующихъ графа Л. Н. Толстого, Д. И. Тихомирова, Н. Ѳ. Бунакова и мн. др. Мало—по—малу русская народная школа изъ школы грамотности стала перерабатываться въ общеобразовательное учебное заведеніе, приближаясь къ идеалу, завѣщанному великимъ славянскимъ педагогомъ А. Коменскимъ, который говоритъ, что народная школа должна быть „мастерской гуманности", т. е. учрежденіемъ очеловѣчивающимъ. Въ этомъ поступательномъ развитіи русской школы громадное значеніе имѣютъ труды и заботы земства, которое въ настоящее время осуществляетъ въ нѣкоторыхъ мѣстахъ уже и другой идеалъ народной школы—всеобщее обученіе. Изъ многочисленныхъ мѣропріятій Правительства, имѣвшихъ въ виду улучшеніе постановки народнаго просвѣщенія, считаю необходимымъ, въ связи съ вышесказаннымъ, указать на изданіе въ началѣ 1897 г. „Примѣрныхъ программъ", заключающихъ въ себѣ много очень цѣннаго въ дидактическомъ отношеніи. Главнѣйшія положенія этихъ „программъ", съ своей стороны, узаконяютъ такъ сказать общеобразовательный характеръ народной школы и, по моему мнѣнію, даютъ ей полную возможность вліять на народъ облагораживающимъ, воспитывающимъ и развивающимъ образомъ. Даютъ онѣ полную возможность проникнуть черезъ школу въ народную среду и всѣмъ лучшимъ произведеніямъ нашихъ

писателей и въ самомъ народѣ воздвигать имъ нерукотворные памятники.

Но, конечно, эта возможность можетъ перейти въ дѣйствительность не благодаря однѣмъ только „программамъ“ и разнымъ распоряженіямъ, а, главнымъ образомъ, благодаря учителю. Каковъ учитель, такова и школа. „Учитель — душа школы“, и много этимъ возлагается на него. Возлагается на него необходимость постояннаго труда, самообразованія, вниканія въ дѣло, любви къ нему.

Тяжела вообще учительская дѣятельность, дѣятельность русскаго народнаго учителя пока прямо тяжка по самымъ разнообразнымъ причинамъ. И можетъ она пока облегчаться только сознаніемъ важности дѣлаемаго учителемъ дѣла, сознаніемъ того, что на его сторонѣ сочувствіе лучшихъ элементовъ русскаго общества, сознаніемъ и того, что такъ и всегда было, и все же лучшіе люди не теряли вѣры въ свое дѣло, не переставали твердить о преимуществахъ свѣта предъ тьмой и бороться за свою идею.

Курсы и т. п. средства могутъ, конечно, инымъ дать нѣкоторыя небезполезныя указанія, ведущія къ облегченію труда и улучшенію дѣла, но главное, всетаки, Г.г., въ васъ самихъ, въ вашемъ искреннемъ личномъ отношеніи къ дѣлу, въ надлежащемъ пониманіи его важности и святости, въ вашей любви къ нему. Только при этомъ условіи школа можетъ не только давать знанія, но и воспитывать, не только учить, но и дѣлать ученика человѣкомъ, а воспитательный элементъ въ образованіи вообще, а въ народномъ въ особенности—чрезвычайно важное условіе его плодотворности. Я позволяю себѣ надѣяться, что вы всѣ раздѣляете этотъ взглядъ на учебное дѣло, и увѣренъ, что всѣ явились сюда не по назначенію только, а и по собственному внутреннему побужденію согласно искреннему желанію вашему побесѣдовать сообща о школьныхъ дѣлахъ, которыя всегда даютъ такъ много поводовъ къ разнымъ вопросамъ и недоумѣніямъ. Поэтому я искренно поздравляю васъ съ открытіемъ курсовъ и сердечно желаю, чтобы они прошли дружно и небезслѣдно для общаго намъ всѣмъ дѣла.

Непосредственную же близость нашихъ учебныхъ дней къ днямъ Пушкинскимъ я считаю очень счастливымъ совпаденіемъ, и пусть эти курсы явятся также какъ бы заключеніемъ мѣстнаго чествованія памяти нашего великаго писателя, такъ любившаго русскій народъ и такъ желавшаго ему „свободы просвѣщенной“.

ЗАМѢТКИ

о преподаванiи русскаго языка въ начальныхъ училищахъ.

(Конспекты и выводы изъ бесѣдъ съ учителями и учительницами, отъ 1 по 19 iюня 1899 года *).

I. Отсутствiе до самаго послѣдняго времени опредѣленныхъ программъ для начальныхъ училищъ не мало мѣшало нормальному ходу учебнаго дѣла въ этихъ училищахъ и нерѣдко приводило къ произволу и крайнему разнообразiю, при опредѣленiи ревизорами, экзаменаторами и т. п., того количества и качества свѣдѣнiй, которыхъ можно требовать отъ оканчивающихъ курсъ въ начальной школѣ. Съ другой стороны, сумма этихъ свѣдѣнiй и самый характеръ преподаванiя въ массѣ училищъ опредѣлялись тѣми требованiями, которыя предъявляются и до сихъ поръ такъ называемымъ „экзаменомъ на льготу по воинской повинности", и которыя носятъ въ значительной степени формальный характеръ, особенно по русскому языку.

Появленiе въ 1897 г. „Примѣрныхъ программъ предметовъ, преподаваемыхъ въ начальныхъ народныхъ училищахъ вѣдомства Мин. Нар Просв.", намъ представляется весьма благопрiятнымъ условiемъ для дальнѣйшаго развитiя и упорядоченiя русской начальной школы. Общiя положенiя этихъ программъ отличаются широтой взгляда и ясно указываютъ на общеобразовательныя цѣли и задачи, къ которымъ должна стремиться эта школа Съ одной стороны, программы указываютъ на возможность расширенiя курса народной школы, увеличенiя времени обученiя въ ней; съ другой—даютъ важныя указанiя по преподаванiю и Закона Божiя, и ариѳметики, и русскаго языка.

По русскому языку на видное мѣсто выдвинуты объяснительное чтенiе, знакомство, путемъ такого чтенiя, съ отечественной

---

*) Во избѣжанiе повторенiй и въ видахъ большей связности „замѣтки" не раздѣлены по днямъ и часамъ курсовыхъ занятiй, а изложены систематически, по главнѣйшимъ вопросамъ методики русскаго языка.

исторіей, географіей, устное и письменное изложеніе мыслей; обращено вниманіе на сознательность и выразительность чтенія, на заучиваніе стихотвор., и художественныхъ прозаическихъ отрывковъ; отведено надлежащее мѣсто и чтенію художественныхъ произведеній. Будучи в. умѣренны въ своихъ требованіяхъ относительно орѳографіи, программы вмѣстѣ съ тѣмъ обращаютъ подлежащее вниманіе на знаки препинанія и, слѣдовательно, на изученіе логическаго строя рѣчи, ея синтаксиса.

Объяснительная записка къ программѣ чистописанія тоже заключаетъ въ себѣ оч. много весьма цѣнныхъ дидактическихъ указаній. Общая сумма знаній, которыя могутъ быть пріобрѣтены въ начальной школѣ въ предѣлахъ этихъ программъ и при нормальныхъ школьныхъ условіяхъ, представляется намъ в. значительной; но въ элементарномъ преподаваніи огромное значеніе имѣетъ не только самое значеніе, но и тотъ методъ, которымъ учащійся доводится до этого знанія. И въ старину учили читать и писать, и въ старину сообщались свѣдѣнія и по исторіи и географіи, но какъ?!... Современная дидактика требуетъ, чтобы преподаваніе того или другого учебнаго предмета шло въ согласіи съ особенностями духовной и физической природы ребенка, существа постепенно и постоянно развивающагося, чтобы оно и само по себѣ имѣло развивающій характеръ. Огромное значеніе отсюда пріобрѣтаетъ для преподающаго знакомство его съ педагогической литературой, съ авторитетными указаніями и по общимъ и по частнымъ вопросамъ, постоянно возникающимъ при такомъ сложномъ и отвѣтственномъ дѣлѣ, какъ дѣло учителя. Находясь въ тѣсной связи съ психологіей, логикой, физіологіей и многими другими отраслями человѣческаго знанія, постоянно развивающимися и совершенствующимися, современная педагогика тоже постоянно развивается и совершенствуется, и учитель обязанъ слѣдить за этимъ развитіемъ, если не хочетъ остановиться и въ своемъ собственномъ развитіи.

II. Въ каждомъ дѣлѣ вообще огромное значеніе имѣетъ внимательное отношеніе къ нему; въ дѣлѣ обученія, быть можетъ, болѣе всего важно, чтобы обучающій умѣлъ владѣть вниманіемъ обучаемыхъ и могъ направить его всегда вполнѣ согласно съ учебными цѣлями. Какъ извѣстно, вниманіе различается по различію участія воли въ этомъ актѣ. Различаютъ вниманіе пассивное (невольное) и вниманіе активное (требующее усилія воли). Дѣтское вниманіе—по преимуществу пассивное, непродол-

жительно и скоро утомляющееся; школа обязана всячески заботиться о воспитаніи вниманія учащихся съ самыхъ первыхъ дней пребыванія ихъ въ школѣ въ виду огромнаго значенія вниманія для успѣховъ учащихся. Только то и можно считать дѣйствительно духовнымъ пріобрѣтеніемъ человѣка, что пріобрѣтено внимательнымъ и сосредоточеннымъ отношеніемъ къ дѣлу, вниканіемъ въ его сущность и въ его подробности. Вполнѣ примѣнимо это, конечно, и къ школьнымъ занятіямъ. Но, съ другой стороны, далеко не всегда веденіе учебнаго дѣла способствуетъ внимательному отношенію учениковъ къ этому дѣлу. Мы не будемъ останавливаться подробно на тѣхъ условіяхъ, которыя способствуютъ, или, на оборотъ, мѣшаютъ вниманію, но считаемъ не лишнимъ указать на главнѣйшія изъ нихъ въ видахъ и дальнѣйшихъ нашихъ забесѣдъ.

1) Весьма важно, чтобы учебный матеріалъ возбуждалъ интересъ къ себѣ. Это бываетъ тогда, когда матеріалъ этотъ, соотвѣтствуя душевнымъ силамъ учениковъ, вноситъ въ сознаніе ихъ, съ одной стороны, что-то новое, но, вмѣстѣ съ тѣмъ, съ другой стороны, и такое, что находитъ себѣ уже отзвукъ въ душѣ ученика, имѣетъ уже связь съ полученными ранѣе представленіями. Нельзя однако все основать на интересѣ; есть въ каждомъ учебномъ предметѣ вещи безразличныя въ этомъ отношеніи, а то и прямо неинтересныя. Слѣдовательно, на ряду съ заботой объ интересѣ къ преподаваемому необходимо также заботиться объ образованіи всего душевнаго строя учениковъ, объ укрѣпленіи ихъ воли и сознательнаго отношенія къ ученью.

2) Необходимо заботиться при преподаваніи, чтобы умъ учащихся обогащался ясными, прочными и связными представленіями; отрывочность, несвязность, поверхностность и слабость ранѣе воспринятыхъ представленій не позволяетъ внимательно относиться и къ вновь воспринимаемымъ. Отсюда необходимость основательности ощущеній, изъ которыхъ образуются представленія, повтореній, системы въ преподаваніи.

3) Внимательному отношенію къ преподаваемому очень мѣшаетъ также быстрая смѣна впечатлѣній (быстрое чтеніе, рѣчь, быстрое прохожденіе курса), многочисленность ихъ (сразу многое скоро утомляетъ), и наоборотъ—однообразіе впечатлѣній и черезъ чуръ медленная смѣна ихъ. Иногда преподаваніе идетъ оч. монотонно, нѣсколько часовъ сряду идутъ занятія одвимъ и

тѣмъ же предметомъ или сродными. Нерѣдко вниманіе разсѣивается и отъ постороннихъ причинъ—отъ появленія въ классѣ новыхъ предметовъ, лицъ и т. п. (Слѣдуетъ-ли стѣны классныхъ комнатъ увѣшивать картинами и т. п., и приноситъ-ли это пользу дѣлу преподаванія)?

4) Огромное значеніе въ вопросѣ о вниманіи имѣетъ методъ преподаванія (догматическій и эвристическій методы; послѣдній, какъ наиболѣе соотвѣтствующій особенностямъ дѣтской природы; умѣлое и неумѣлое пользованіе имъ).

5) Такъ какъ представленія образуются изъ ощущеній, а ясность и отчетливость ощущеній находится въ прямой и непосредственной зависимости отъ силы впечатлѣній, и такъ какъ, съ другой стороны, внимательно мы относимся прежде всего къ тому, что сильно дѣйствуетъ на наши внѣшнія чувства, то отсюда уже очевидно становится необходимость заботъ преподавателя о томъ, чтобы его преподаваніе давало ученикамъ по возможности сильныя и отчетливыя впечатлѣнія. Это одно изъ важнѣйшихъ условій и внимательнаго отношенія учащихся къ дѣлу, и наиболѣе прочнаго и основательнаго усвоенія преподаваемаго. При какихъ же условіяхъ получаются наиболѣе сильныя и отчетливыя впечатлѣнія? Такая или иная ихъ сила зависитъ, конечно, и отъ свойствъ самаго предмета; затѣмъ, слѣдуетъ всегда имѣть въ виду, что чѣмъ болѣе внѣшнихъ чувствъ участвуетъ въ воспріятіи впечатлѣній отъ какого-либо предмета, тѣмъ прочнѣе и отчетливѣе удерживается въ дѣтской памяти представленіе объ этомъ предметѣ.

Въ актѣ ознакомленія съ предметомъ и запоминанія его признаковъ и пр. заставьте участвовать—говоритъ Ушинскій—

1) зрѣніе, показывая этотъ предметъ, или его картину, или карту; 2) голосовой органъ—громкимъ и отчетливымъ произношеніемъ того, что учитъ или разсказываетъ ребенокъ; 3) слухъ—внимательнымъ слушаніемъ; 4) мускульное чувство—рисованіемъ, черченіемъ, письмомъ; 5) призовите къ участію осязаніе, обоняніе, вкусъ, если изучаемые предметы это допускаютъ.

Такъ какъ—главнѣйшая роль въ ознакомленіи человѣка съ внѣшнимъ міромъ, принадлежитъ чувству зрѣнія, то и самый пріемъ обученія путемъ непосредственнаго ознакомленія съ изучаемыми предметами получилъ, какъ извѣстно, названіе обученія нагляднаго, и какъ принципъ, въ настоящее время признается однимъ изъ наиболѣе важныхъ въ дѣлѣ обученія не только на низшей его ступени, но и на слѣдующихъ.

Обученіе должно быть наглядно—таково основное положеніе современной дидактики, и къ достиженію этой задачи необходимо стремиться всѣми способами. Высшая степень наглядности состоитъ въ непосредственномъ ознакомленіи съ самимъ предметомъ, о которомъ идетъ рѣчь, но это, конечно, не всегда возможно. Тогда слѣдуетъ прибѣгать къ различнымъ учебнымъ пособіямъ—моделямъ, картинамъ, чертежамъ и т. п.,—слѣдуетъ выяснять неизвѣстный предметъ путемъ указанія на предметы, ученикамъ уже извѣстные,—путемъ сравненій, уподобленій, живаго описанія, и пр., отвлеченныя правила выводить изъ живыхъ примѣровъ, путемъ наблюденія надъ ними, сравненія ихъ и пр.

Сравненіе вообще играетъ весьма важную роль въ нашемъ мышленіи. Мы сравниваемъ и разнородные предметы и однородные, съ цѣлью найти между ними сходство и различіе, сравниваемъ признаки предметовъ и т. д. Путемъ сравненія однородныхъ представленій образуются, какъ извѣстно, и понятія, изъ понятій сужденія, а изъ сужденій умозаключенія, т. е. въ сущности вся наша разсудочная дѣятельность имѣетъ основаніемъ сравненіе. Отчетливое знакомство съ основными логическими процессами, замѣтимъ кстати, очень важно въ дѣлѣ обученія языку, такъ какъ многія упражненія имѣютъ логическій характеръ—опредѣленіе понятій, дѣленіе ихъ, составленіе плановъ; въ грамматикѣ также болѣе всего важенъ ея логическій элементъ.

III. Дѣятельность разсудка вмѣстѣ съ дѣятельностью памяти, воображенія называется вообще умственною дѣятельностью. Умственная дѣятельность вмѣстѣ съ дѣятельностью чувствъ и воли составляетъ такъ называемый внутренній міръ человѣка. Ему противополагается обыкновенно внѣшній міръ—все то, что находится внѣ человѣка и можетъ быть наблюдаемо и воспринимаемо внѣшними чувствами. Внутренній міръ человѣка (его мысли, желанія) въ свою очередь можетъ обнаруживаться во внѣ и, слѣдовательно, тоже можетъ подлежать внѣшнимъ чувствамъ. Средствомъ, исключительно свойственнымъ человѣку для обнаруженія во внѣ его внутренняго міра, служитъ членораздѣльный, разнообразный и гибкій въ своихъ звуковыхъ сочетаніяхъ, языкъ человѣческій. Благодаря языку, человѣкъ всѣ свои мысли, всѣ чувства и желанія можетъ дѣлать понятными для другихъ людей и такимъ образомъ входить съ ними въ такія или иныя отношенія и сношенія. Мало того: и мысли, и чувства, весь

вообще внутренній міръ становится яснѣе и отчетливѣе для самого мыслящаго и чувствующаго существа только тогда, когда онъ находитъ въ языкѣ соотвѣтствующее и ясное опредѣленіе себѣ и названіе. Языкъ даетъ мысли, чувству и вообще всякому движенію души человѣческой форму, воплощаетъ, такъ сказать, его; съ другой стороны, внутренній міръ человѣка, выражаясь въ словѣ, составляетъ его содержаніе, его смыслъ. Слѣдовательно, языкъ человѣческій и внутренній міръ находятся между собой въ самой тѣсной связи. Явившись на землѣ вмѣстѣ съ человѣкомъ, языкъ сначала развивался по преимуществу этимологически, т. е. со стороны словообразованія; слова имѣли попреимуществу наглядное, чувственное значеніе, формой же устной, разговорной рѣчи служило простое, не развитое предложеніе! Съ появленіемъ письменности въ развитіи языка начинается другой періодъ, начинается его развитіе синтаксическое, развитіе фразы, плавность и изящество ея; является сложное предложеніе. Вмѣстѣ съ тѣмъ, народъ сталкиваясь съ другими народами, заимствуетъ у нихъ въ свой языкъ и отдѣльныя слова и цѣлыя выраженія (барбаризмы). Болѣе же сложные и отвлеченные интересы постепенно развивающагося человѣка вліяютъ на языкъ тѣмъ, что въ немъ продолжаютъ образовываться многія новыя слова (неологизмы), и многія слова, кромѣ первоначальнаго своего—чувственнаго и нагляднаго—значенія, получаютъ еще значеніе переносное (тропы) и отвлеченное, и чѣмъ ближе къ настоящему времени, тѣмъ болѣе въ томъ или другомъ языкѣ словъ съ переноснымъ и отвлеченнымъ значеніемъ, тѣмъ менѣе словъ съ значеніемъ только чувственнымъ, нагляднымъ.

Самое важное и рѣшительное вліяніе въ этомъ отношеніи на языкъ того или другого народа оказывало вездѣ введеніе христіанства въ этотъ народъ и переводъ на его языкъ книгъ Св. Писанія. Возвышенное и духовное содержаніе христіанскаго ученія одухотворяетъ, такъ сказать, и языкъ, а такъ какъ уясненіе высокаго ученія христіанскаго есть окончательное и самое высокое дѣло человѣческой мысли (слова Буслаева), то языкъ перевода Св. Писанія, въ продолженіе всего дальнѣйшаго письменнаго движенія языка, не перестаетъ оказывать на него вліяніе при каждой новой попыткѣ расширить значеніе слова по мѣрѣ развитія мыслительной способности человѣка.

Въ самую отдаленную историческую эпоху мы находимъ народы уже раздѣленными на множество языковъ и нарѣчій. По-

6736

языкамъ раздѣляются цѣлые народы, по нарѣчіямъ племена каждаго изъ нихъ. Весь духовный міръ народа, его міровоззрѣніе, его жизнь и бытъ отражаются въ языкѣ и вліяютъ на него; съ другой стороны, и языкъ вліяетъ на народъ—на его ходъ мысли, его чувства и дѣйствія. Изученіе языка есть, слѣд., познаніе проявленій народнаго духа, самопознаніе. [Но что важнѣе для изученія: форма языка или содержаніе? (лексическая, грамматическая, стилистическая сторона языка, или образы, представленія, понятія). Для школы, конечно, гораздо болѣе имѣетъ значенія содержаніе языка, какъ элементъ болѣе развивающій. Но и формальной стороны его нельзя упускать изъ виду, такъ какъ содержанія языка нельзя надлежащимъ образомъ понять и усвоить безъ отчетливаго знанія его формъ].

Нашъ русскій языкъ, вмѣстѣ съ языками древне-болгарскимъ (церковно-славянскимъ), сербскимъ, чехскимъ, польскимъ и нѣкот. др.,—суть члены одного, общаго имъ всѣмъ, славянскаго языка, который, въ свою очередь, вмѣстѣ съ языками индусовъ, грековъ, римлянъ, кельтовъ, нѣмцевъ и литовцевъ, входитъ, какъ отдѣльный членъ, въ общій составъ языковъ индоевропейскихъ. Русскимъ нашъ языкъ сталъ называться съ того времени, какъ первыми русскими князьями было положено начало государственному устройству нашего отечества. Но начало нашей письменности положено было не на русскомъ собственно языкѣ, а на древне-болгарскомъ, такъ какъ письменность появилась на Руси вмѣстѣ съ принятіемъ христіанства, и первыя наши книги были церковныя, перешедшія къ намъ изъ Болгаріи въ переводахъ съ греческаго и затѣмъ распространявшіяся посредствомъ переписыванія. Хотя въ отдаленное время сходство между языками различныхъ славянскихъ племенъ (русскихъ, болгаръ, чеховъ и пр.) было несравненно больше, чѣмъ теперь,—все-таки языкъ древне-болгарскій (по употребленію его въ православномъ богослуженіи—называемый иначе церковно-славянскимъ) отличался отъ языка собственно русскаго разговорнаго, или народнаго, какъ по отношенію къ фонетикѣ, такъ и по отношенію къ этимологіи и синтаксису. Между тѣмъ наши предки, по мѣрѣ распространенія христіанства и грамотности, все болѣе и болѣе знакомились съ этимъ языкомъ письменности: они слушали его въ церкви, читали на немъ церковныя книги и переписывали ихъ. Отсюда понятно, что церковно-славянскій языкъ долженъ былъ оказать сильное вліяніе на языкъ грамотныхъ людей того вре-

132961

мени, и вліяніе это до такой степени было велико, что когда на Руси стала зарождаться своя литература, и когда появились первые писатели, то въ основу своей книжной рѣчи они положили языкъ церковно-славянскій, который съ того времени и вошелъ, какъ весьма существенный и важный элементъ, въ составъ русскаго литературнаго языка.

Примѣчаніе. Важность этого элемента для русскаго языка и объясняется, главнымъ образомъ, тѣмъ обстоятельствомъ, что съ древне-болгарскимъ языкомъ русскіе познакомились въ переводѣ церковныхъ книгъ и притомъ съ языка греческаго. Греческій языкъ извѣстенъ, какъ одинъ изъ самыхъ развитыхъ и совершенныхъ языковъ во всѣхъ отношеніяхъ. Это должно быть уже и потому, что на немъ существуетъ весьма богатая и совершенная литература; на немъ созданы глубокомысленныя и возвышенныя философскія системы Платона и Аристотеля. Возвышенное ученіе Іисуса Христа нашло на немъ, поэтому, для себя совершеннѣйшую форму, способную въ мельчайшихъ оттѣнкахъ выразить глубокія и высокія его идеи. Ясно, что, когда свв. Кириллъ и Меѳодій стали переводить Св. Писаніе съ греческаго на древне-болгарскій языкъ, этотъ послѣдній, необработанный, только что получившій письменное для себя обозначеніе, долженъ былъ во многомъ подчиняться языку греческому и усвоить себѣ многія его особенности и, конечно, не во вредъ себѣ, а какъ средство для дальнѣйшаго своего развитія. До введенія христіанства въ немъ было много понятій языческихъ, грубыхъ, чувственныхъ представленій о высшей божеской силѣ. Выражать этими грубыми представленіями высоконравственныя, чистыя истины христіанства, конечно, было нельзя, не придавая и послѣднимъ оттѣнка чувственности и язычества, и, слѣдовательно, не искажая ихъ. И между тѣмъ мы видимъ, что славянскій переводъ Евангелія и другихъ св. книгъ отличается высокою чистотою выраженія христіанскихъ понятій; въ немъ нѣтъ ни одного выраженія, которое своею грубостію напоминало бы намъ языческое міровоззрѣніе. (См. Буслаева „О вліяніи христіанства на слав. яз.“ М. 1848). Благодаря помощи греческаго языка св. переводчики сумѣли найти всѣ средства для выраженія высокаго содержанія священныхъ книгъ на языкѣ славянскомъ. Въ древне-болгарскомъ переводѣ много грецизмовъ, неологизмовъ, представляющихъ собой буквальный переводъ съ греческаго: благочестіе, благодать, Вседержитель, единомысліе, беззаконіе, путе-

шествовать, славословить, совѣсть, согласіе и др.; всѣ главнѣйшія особенности церковно-славянскаго синтаксиса находятъ себѣ полное объясненіе въ греческомъ текстѣ Евангелія. Такимъ образомъ, древне болгарскій языкъ вошелъ въ составъ русскаго литературнаго языка уже въ своемъ, такъ сказать, одухотворенномъ видѣ, съ изобиліемъ различныхъ теченій отвлеченнаго и духовнаго значенія и, конечно, не остался безъ вліянія съ этой стороны на древне-русское мышленіе и языкъ.

Но, уступивъ мѣсто въ письменности церковно-славянской рѣчи, русскій народный или разговорный языкъ, съ одной стороны, языкъ народной, устной поэзіи съ другой, не вытѣснялся, конечно, изъ живого обращенія церковно-славянскимъ, и книжные люди, въ какой бы степени ни усвоили себѣ церковную рѣчь, невольно вносили въ нее элементы живого разговорнаго языка, и чѣмъ далѣе, тѣмъ болѣе и болѣе усиливалось это смѣшеніе русской разговорной рѣчи съ языкомъ церковно-славянскимъ. Это присоединеніе русскаго элемента къ письменному языку въ литературныхъ произведеніяхъ древняго періода выразилось и по отношенію къ этимологическимъ формамъ, и по отношенію къ синтаксису языка, и по отношенію къ фонетикѣ. Такимъ образомъ, въ произведеніяхъ древне-русской письменности смѣшиваются языкъ церковно-славянскій (съ весьма замѣтнымъ греческимъ элементомъ въ своемъ строѣ и составѣ) и языкъ русскій разговорный, а потому литературный языкъ древней Руси можетъ быть названъ славяно-русскимъ. Напротивъ того, произведенія устной народной словесности, созданныя въ глубокой древности непосредственно самимъ народомъ и дошедшія до нашего времени въ устной передачѣ изъ поколѣнія въ поколѣніе, представляютъ намъ образцы собственно русскаго стариннаго поэтическаго склада или слога, хотя тоже, конечно, подвергшагося—и въ значительной степени—различнымъ измѣненіямъ отчасти подъ вліяніемъ книжнымъ, отчасти подъ вліяніемъ времени и различныхъ историческихъ обстоятельствъ.

Въ дальнѣйшемъ развитіи русскаго литературнаго языка замѣчается обратное явленіе—постепенное сближеніе книжнаго языка съ народнымъ, по мѣрѣ проникновенія народности вообще въ литературу. Изъ писателей, болѣе другихъ, оказавшихъ вліянія на развитіе русскаго литературнаго языка, укажемъ на Ломоносова, Карамзина и Пушкина. Ломоносовъ впервые научнымъ путемъ опредѣлилъ составные элементы рус. литературнаго языка

(народный языкъ, славянскій элементъ, барбаризмы), и пытался установить подлежащее между ними отношеніе; Карамзинъ много сдѣлалъ для сближенія письменной рѣчи съ разговорной, придавъ первой естественность и гибкость и вмѣстѣ съ тѣмъ позаботившись о ея благозвучіи и плавности; Пушкинъ дѣйствовалъ, какъ поэтъ-художникъ, требуя отъ литературнаго языка художественной простоты въ прозѣ и художественной смѣлости въ стихахъ. Установивъ твердо художественность вообще въ литературѣ, онъ установилъ ее и въ языкѣ, и заслуживаетъ и въ этомъ отношеніи глубочайшаго къ себѣ вниманія и самаго тщательнаго изученія. Послѣ Пушкина русскій литературный языкъ можетъ развиваться только въ направленіи, данномъ ему Пушкинымъ, и дѣйствительно представляетъ въ настоящее время замѣчательные образцы изящества, благозвучія и пластичности въ множествѣ произведеній нашихъ послѣ-Пушкинскихъ писателей—Лермонтова, Гоголя, Гончарова, Тургенева, С. Аксакова, Майкова, Плещеева и пр. Отсюда вытекаетъ оч. важная обязанность для каждаго учителя русскаго языка (и, конечно, для учащихъ въ народной школѣ), обязанность тщательнаго изученія этихъ писателей не только со стороны содержанія ихъ произведеній, но и со стороны языка и стиля и постоянныя заботы о правильности, ясности, точности и возможномъ изяществѣ и своей собственной рѣчи. Громадное, конечно, имѣетъ значеніе изученіе этихъ писателей, какъ и многихъ другихъ, и для умственнаго и нравственнаго развитія человѣка. „Авторы помогаютъ своимъ согражданамъ лучше мыслить и говорить“ (Карамзинъ),—лучше чувствовать и дѣйствовать, прибавимъ мы.

„Истина составляетъ такъ же содержаніе поэзіи, какъ и философія, и со стороны содержанія поэтическое произведеніе—тоже самое, что и философскій трактатъ; въ этомъ отношеніи нѣтъ никакой разницы между поэзіей и мышленіемъ. Но онѣ рѣзко отличаются своей формой: поэзія мыслитъ и разсуждаетъ образами и картинами, мышленіе—силлогизмами, диллемами и пр.“ (Бѣлинскій).

IV. Такъ какъ въ словѣ выражается весь внутренній міръ и отдѣльнаго человѣка и цѣлаго народа, то родной языкъ, какъ предметъ изученія, долженъ занимать центральное положеніе вообще въ школѣ. Тѣмъ болѣе это необходимо по отношенію къ

начальной школѣ. Въ ней каждый урокъ въ сущности долженъ быть урокомъ родного языка, т. е. учитель и при изученіи такихъ предметовъ какъ Законъ Божій, ариѳметика, долженъ всегда внимательно слѣдить за тѣмъ, чтобы между мыслью и словомъ всегда была тѣсная связь, чтобы словамъ учащихся всегда соотвѣтствовали ясныя и точныя представленія, полученныя, насколько это возможно, путемъ наблюденія, путемъ нагляднымъ. Всѣ предметы элементарнаго курса въ сущности должны представлять одинъ сложный предметъ преподаванія, состоящій только изъ различныхъ работъ и упражненій, но преслѣдующій одну цѣль— всестороннее развитіе ученика. А такъ какъ обученіе родному языку безспорно соединяетъ въ себѣ наибольшое количество образовательныхъ средствъ и цѣлей, то и въ этомъ отношеніи оно должно быть признаваемо средоточіемъ всего начальнаго обученія.

Наглядность при обученіи языку должна быть примѣняема по возможности чаще:

1) При обученіи грамотѣ,—(разсматриваніе предметовъ и переходъ отъ нихъ къ словамъ и звукамъ, изученіе звуковъ путемъ анализа и синтеза, показываніе буквъ и сравненіе ихъ очертанія съ формой того или другого предмета и т. д).

2) При обученіи грамматикѣ—(сначала анализъ живой рѣчи, примѣровъ, потомъ выводъ изъ этого анализа, а не наоборотъ);

3) При обученіи чтенію, письму (образецъ учителя);

4) При объяснительномъ чтеніи (когда статья читается, или послѣ непосредственнаго ознакомленія съ предметами и явленіями, о которыхъ въ ней говорится, или сопровождается показываніемъ картинъ, моделей и пр).

5) При письменныхъ работахъ—(когда темы берутся изъ окружающей ученика дѣйствительности и пр).

6) При обученіи орѳографіи—по правильно написанному или напечатанному, путемъ выясненія образованія слова изъ того или другого корня и пр. (Отсюда ясна уже непригодность того пріема, который носитъ названіе *какографіи* и который состоитъ въ обученіи орѳографіи путемъ исправленія учащимися написаннаго нарочно съ ошибками). Изъ только что сказаннаго ясна уже ошибочность и стариннаго способа обученія грамотѣ, который называется буквослагательнымъ и который господствовалъ вездѣ до начала нынѣшняго столѣтія, до открытія звукового метода. Нѣмцы считаютъ послѣдній своимъ открытіемъ (Генрихъ

Стефани, издавшій въ 1804 г. сочиненіе о звуковомъ методѣ), но справедливость требуетъ замѣтить, что славянскій педагогъ Амосъ Коменскій еще задолго до Стефани уже высказался ясно по этому поводу, указавъ вмѣстѣ съ тѣмъ и на наглядно-звуковой пріемъ при обученіи грамотѣ при помощи картинокъ, и на преимущества совмѣстнаго обученія чтенію и письму.

V. Какъ извѣстно, звуковый методъ строго отдѣляетъ названіе буквы отъ ея звукового значенія и единственно необходимымъ для чтенія матеріаломъ считаетъ звуки и ихъ начертанія, отбрасывая названія буквъ, какъ вещь не только не полезную, но и вредную. Преимущества его предъ всѣми другими очевидна и весьма существенна. При этомъ методѣ въ процессѣ обученія чтенію нѣтъ ничего лишняго, все идетъ въ дѣло, осуществляется принципъ сознательности въ обученіи (ученики должны понимать слова, процессы анализа, сліянія),—самодѣятельности (ученики сами должны выдѣлять звуки, сравнивать ихъ, сливать); при звуковомъ методѣ, возникаетъ у учащихся скоро интересъ къ дѣлу, такъ какъ очень скоро дѣти начинаютъ читать слова, а не безсмыслицу; звуковой методъ развиваетъ слухъ и предохраняетъ учащихся отъ массы ошибокъ при письмѣ; ускоряетъ, наконецъ, и облегчаетъ все дѣло. Быстроту обученія мы, впрочемъ, не считаемъ особенно важнымъ показателемъ успѣшности дѣла вообще; необходимо дѣлать самый процессъ обученія развивающимъ и воспитывающимъ занятіемъ, слѣдовательно, полезнымъ самимъ по себѣ, что неосуществимо при поспѣшности. Первые шаги въ этомъ отношеніи особенно важны, и начало обученія чтенію должно, вмѣстѣ съ тѣмъ являться обученіемъ вниманію, наблюдательности, аккуратности, развивать даръ слова и т. д.

Изъ двухъ основныхъ пріемовъ обученія чтенью—анализа и синтеза намъ представляется болѣе цѣлесообразнымъ первый, особенно въ началѣ. (1. Изученіе языка должно начинаться съ впечатлѣній слуха; къ впечатлѣніямъ зрѣнія надо переходить, когда первыя достаточно уже уяснены и переработаны въ отчетливыя представленія. 2. Языкъ—выраженіе мысли, слѣдуетъ изучать его форму легче въ связи съ содержаніемъ, съ рѣчью. 3. Начиная съ синтеза (М'а, С'а...), можно впасть въ буквослагательный методъ). Анализъ рѣчи весьма важенъ и на послѣдую-

щихъ ступеняхъ школьнаго обученія—для правописанія, при диктовкѣ и въ сущности долженъ употребляться при каждомъ письменномъ упражненіи и въ 1-й, и во 2-й, и въ 3-й годы обученія.

Несмотря на всю ограниченность учебнаго времени, которымъ располагаетъ начальная школа, было бы однако далеко не цѣлесообразно съ первыхъ же уроковъ приступать къ регулярнымъ учебнымъ занятіямъ: вновь принятые въ школу ученики еще не осмотрѣлись въ ней, не знаютъ школьныхъ порядковъ, не могутъ часто отличить правую руку отъ лѣвой, и т. п. Необходимы поэтому предварительныя бесѣды о школѣ, о ея порядкахъ, бесѣды о чемъ-л. уже дѣтямъ знакомомъ и интересномъ для нихъ,—чтобы они освоились скорѣе и съ личностью учителя, и со всѣмъ школьнымъ строемъ, и чувствовали бы себя въ школѣ свободно и непринужденно. Темы для такихъ первоначальныхъ бесѣдъ указаны, напримѣръ и въ методикѣ Ельницкаго „(Методика обученія русскому языку)“ и въ соч. Бунакова. „(Школьное дѣло“ и др.), и въ соч. Малинина. „Наглядное обученіе“ - и во многихъ другихъ.

Мы признаемъ полезнымъ и при дальнѣйшемъ ходѣ обученія письму—чтенью иногда уроки „звуковки“ прерывать урокомъ разсматриванія какой-либо картины или предмета, или урокомъ чтенія (учителемъ) какого-либо легкаго и занимательнаго стихотворенія (или прозаическаго разсказа) и бесѣды въ связи съ содержаніемъ прочитаннаго дѣтямъ; намъ представляется несомнѣннымъ положительное—и образовательное и воспитательное—значеніе такихъ перерывовъ. Что же касается до постоянной связи уроковъ письма—чтенія съ „нагляднымъ обученіемъ“ или „предметными“ уроками, какъ это практикуется нѣкоторыми педагогами, то мы считаемъ затруднительнымъ рекомендовать этотъ пріемъ, какъ мѣру общую - и въ виду краткости курса народной школы, и въ виду затруднительности подбора словъ для выдѣленія звуковъ (звуки выдѣляются изъ того слова, которое служитъ названіемъ предмета, съ бесѣды о которомъ и начинается урокъ) и въ виду неизбѣжнаго ослабленія вниманія къ прямой задачѣ урока. Послѣ 3—4 дней предварительныхъ бесѣдъ мы признаемъ главнѣйшей цѣлью школьныхъ занятій—выработку правильныхъ навыковъ въ письмѣ и чтеніи и сосредоточеніе на этомъ всѣхъ и ученическихъ и учительскихъ силъ.

Но прежде чѣмъ приступить къ послѣдовательному изученію

звуковъ и буквъ въ порядкѣ того или другого букваря, необходимо нѣкоторое время (недѣли двѣ) посвятить такъ называемымъ предварительнымъ упражненіямъ, изъ коихъ одни должны имѣть въ виду выработку яснаго и отчетливаго произношенія учениками отдѣльныхъ звуковъ, извѣстный навыкъ въ выдѣленіи ихъ изъ словъ и въ сліяніи ихъ въ слова, а другія упражненія должны познакомить учащихся съ элементарнѣйшими пріемами письма, и съ элементами буквъ.

IV. На самыхъ первыхъ же урокахъ дѣти знакомятся съ понятіемъ о звукѣ въ природѣ (стукъ, звонъ, громъ..) и затѣмъ на анализѣ предложеній—съ человѣческой рѣчью, *словомъ*, какъ элементомъ рѣчи, *слогомъ*—элементомъ (частью) слова (безъ употребленія термина) и отдѣльнымъ, наконецъ, *звукомъ*—элементомъ слога и часто тоже составляющимъ собою удобопроизносимую за одинъ пріемъ часть слова (легкіе звуки). Пріемы *разложенія* словъ на слоги (части) и на отдѣльные звуки и выдѣленія послѣднихъ довольно разнообразны: а) медленное, ясное, протяжное произношеніе слова по слогамъ, а потомъ и по отдѣльнымъ звукамъ, сопровождаемое вспомогательными тактирующими ударами руки или линейки, (му—ха, су—ма, ха—та; ууу—ммм, ууу—ссс, ааа—ххх...); б) сравненіе двухъ словъ, различающихся только однимъ звукомъ: ууу—ж, ууу—сс, дома, дому, дам, дом, лом, ром; оса, роса; шар, пар и пр. в) недоговариваніе слова: слушайте—я скажу слово:—у—х—о. Слушайте теперь: у—х... все ли слово сказалъ? Чего не сказалъ?... Хо? все ли слово? Оса... О—о—о! все ли слово? О—о—о—ссс—? все ли? Чего недостаетъ? Какой звукъ въ началѣ, какой въ концѣ? и т. п. Для подобнаго разложенія сначала берутся такъ называемые обратные слоги: ум, ус, ах, а потомъ уже и прямые: му—ха, су—ма, ха—та и пр. Сначала гласные твердые, согласные длительные (с, ш, р, л, х, м), а потомъ уже гласные мягкіе (и, е), согласные мгновенные (к, п, т).

Вмѣстѣ съ разложеніемъ ведутся устныя упражненія и въ *сліяніи* звуковъ 1) Что выйдетъ, если произнести только первые два звука въ словѣ о—с—а?—два послѣдніе?—если вмѣсто *а* поставить *и*, *у*? если произнести вмѣстѣ сначала второй, потомъ первый звукъ?—третій и второй?

2) Слово *муха* скажите по частямъ: му—ха. *Му*—какой первый звукъ? второй? Му—скажите отдѣльно звуки?—М'у. Скажите вмѣстѣ! Му. (Скажите, *какъ сейчасъ мы говорили*). Слова

отдѣльно; вмѣстѣ могутъ оказаться и незнакомыми ученикамъ; необходимо заблаговременно ихъ выяснить.

2) Выяснивши такимъ образомъ составъ словъ и познакомивши учащихся съ 6—8 звуками (а, о, у, м, с, ш, и) можно приступать и къ ознакомленію ихъ съ начертаніемъ звуковъ— съ буквами,—причемъ начинать можно и съ печатныхъ буквъ, показывая ихъ, заставляя изъ нихъ составлять знакомыя уже дѣтямъ слова (печатать слова) и вмѣстѣ съ тѣмъ требуя, чтобы печатающіе прочитывали составленное ими (читай, какъ говоришь)! можно начинать и съ письменныхъ буквъ, сопровождая ознакомленіе съ буквой анализомъ ея составныхъ элементовъ. Важно при этомъ прочное усвоеніе зрительной памятью очертанія буквъ и строгое соблюденіе правила, чтобы дѣти читали именно то, что видятъ и по мѣрѣ того, какъ видятъ. Съ самаго начала должно внимательно слѣдить затѣмъ чтобы не было складыванія буквъ, а было чтеніе, хотя бы и самое медленное. Для закрѣпленія въ памяти учениками начертанія буквъ много помогаетъ 1) анализъ ихъ начертанія, 2) сравненіе сходныхъ буквъ, 3) сравненіе съ предметами (о—обручъ, с—серпъ...) 4) подчеркиваніе данной буквы на лоскуткахъ газеты, 5) устное описаніе ея, 6) разрѣзная азбука, 7) письмо на доскѣ буквы съ предупрежденіемъ, что потомъ ее придется писать на память, и что ее сейчасъ же съ доски сотрутъ. „Смотрите же внимательнѣе! Всмотрѣлись? Всѣ? Стираю. Теперь пишите". Тоже съ печатной— показать, дать всмотрѣться и потомъ требовать описанія на память.

Пріемы *сліянія* звуковъ связаннаго уже съ зрительными впечатлѣніями, т. е. во время упражненій въ чтеніи тоже дов. разнообразны (особенно для сліянія согласнаго съ гласнымъ), укажемъ изъ нихъ наиболѣе цѣлесообразные. 1) Указывая на рядомъ стоящія буквы, учитель заставляетъ произносить звукъ 1-й, 2-й одинъ за другимъ, два—три раза, все скорѣе и скорѣе; 2) заставляя дѣтей тянуть звукъ 1-й буквы, поставленной на планкѣ доски, учитель придвигаетъ къ 1-й 2-ю букву, съ тѣмъ, чтобы дѣти не переставая тянуть первый звукъ произнесли и второй въ моментъ полнаго сближенія обѣихъ буквъ; 3) Если же все таки происходитъ складываніе, а не сліяніе звуковъ (ссс—а, не са), то, показываютъ одну букву (с) и предлагаетъ дѣтямъ: тяните ея „звукъ, пока не увидите другой буквы, а какъ только увидите, то сейчасъ же должны произнести и другой звукъ". И при этомъ 2-ю букву медленно

выдвигаютъ изъ-за 1-й. 4) Когда какой—л звукъ (согласный) выдѣленъ, то полезно выяснить что сдѣлано ртомъ, чтобы произнести его. Когда это выяснится, учитель приглашаетъ учениковъ приготовить ротъ, чтобы произнести этотъ звукъ, и ждать, пока покажетъ гласную, а когда она покажется, произнести заразъ и ее: „Приготовьте ротъ чтобы произнести п (сожмите губы) и скажите а—(выйдетъ па); приготовьте ротъ, чтобы сказать т (прижмите языкъ къ зубамъ) и скажите а (выйдетъ та); губы сжаты, воздухъ чрезъ носъ—м; зубы слегка сжаты, языкъ къ губамъ, дуть—с и т. п. 5) Сліяніе достигается легче, если гласная присоединяется не къ одной согласной, а къ обратному слогу: ус—ы, ум—а, ух—а. 6) Пріемы устнаго сліянія приложимы, конечно, и при чтеніи.

Наряду съ предварительными *звуковыми* упражненіями, прежде чѣмъ перейти къ изученію буквъ, должны вестись также упражненія *графическія*—для развитія писательныхъ пальцевъ и въ писаніи элементовъ буквъ. Прежде чѣмъ приступить къ письму буквъ, ученики должны еще выучиться, какъ сидѣть, держать руки, тетрадь, перо въ рукахъ, должны пріобрѣсти навыкъ къ быстрымъ и правильнымъ движеніямъ мышцами верхней части руки, локтя, ладони и, главнымъ образомъ, пальцевъ. Для всего этой существуютъ особыя упражненія (упражненія въ сгибаніи и разгибаніи пальцевъ всѣхъ по очереди, пишущихъ въ особенности, черченіе горизонтальныхъ, круговыхъ, овальныхъ линій, четырех-угольниковъ, нажимовъ и пр. и пр.),—указанныя и въ общихъ методикахъ по обученію русскому языку (Ельницкаго, Тихомирова, Раевскаго) и въ спеціальныхъ руководствахъ чистописанія. Этими упражненіями ни въ коемъ случаѣ не слѣдуетъ пренебрегать, а наоборотъ слѣдуетъ почаще пользоваться ими въ теченіе всего 1-го и даже 2-го года обученія письму. Существенное затѣмъ значеніе для успѣха дѣла имѣетъ заблаговременное изученіе элементовъ буквъ *) по графической сѣткѣ и подъ тактъ и знакомство съ ихъ второстепенными частями (волостная, пламевидная линіи, точка, петля,) упражненія въ анализѣ буквъ, словъ въ отношеніи числа буквъ, выясненіе числа тактовъ для каждой буквы и т. п.

---

*) *1)* ш, *2)* *ии*, *3)* *гг*, *5)* *ссс*, *6)* *ээ*, *7)* *ооо*.

VII. Въ общемъ результатомъ занятій, предшествующихъ изученію того или другого букваря, должно быть слѣдующее: 1) Дѣти узнаютъ, что рѣчь состоитъ изъ словъ, слова изъ слоговъ (частей), слоги изъ звуковъ, и сами научатся простѣйшія образцы рѣчи разлагать на слова и слоги, а односложныя слова и простѣйшія двухсложныя на звуки. 2) Ознакомятся съ большинствомъ гласныхъ и съ болѣе легкими согласными, научатся находить знакомые имъ звуки и въ началѣ и въ серединѣ, и въ концѣ словъ. 3) Ознакомятся съ процессомъ сліянія, 4) научатся правильно сидѣть, держать карандашъ, перо, разовьютъ руку, ознакомятся съ элементами буквъ. По окончаніи этихъ упражненій, которыя при одномъ составѣ класса, конечно, должны быть продолжительнѣе, при другомъ короче, ходъ урока обученія грамотѣ въ порядкѣ того или другого букваря представляется намъ въ слѣдующемъ видѣ:

I. а) знакомство съ значеніемъ даннаго предложенія, *слова*, въ которомъ находится искомый звукъ;

б) громкое, протяжное произношеніе этого слова, дѣленіе его на слоги;

в) выдѣленіе искомаго *звука*;

г) произношеніе его по одиночкѣ, хоромъ;

д) нахожденіе его въ произносимыхъ учителемъ словахъ (въ началѣ, серединѣ, концѣ словъ), произношеніе раздѣльное учениками этихъ словъ.

II. е) Ознакомленіе съ *письменнымъ* изображеніемъ звука; указаніе отличія новой буквы отъ сходныхъ съ ней, ея анализъ, указаніе числа нажимовъ, тактовъ;

ж) писаніе учениками новой буквы, слоговъ и словъ съ ней;

з) чтеніе написаннаго (*сліяніе* при этомъ дается безъ особаго труда—если оно идетъ вслѣдъ за разложеніемъ и письмомъ).

III. и) Ознакомленіе съ *печатной* буквой; сравненіе ея съ рукописной;

і) печатаніе слоговъ и словъ съ ней и чтеніе ихъ;

к) чтеніе по книгѣ.

Примѣчанія. 1) Ознакомленіе съ печатной буквой и проч. можетъ, конечно, предшествовать ознакомленію съ письменной.

2) Важно, чтобы каждый новый согласный былъ слитъ со всѣми уже знакомыми гласными. Во всѣхъ трудныхъ случаяхъ сліянія можетъ помочь разложеніе.

3) Строго слѣдуетъ различать звукъ (слышимъ) и букву (видимъ).

4) Нѣкоторые обученіе чтенію и письму ведутъ хотя и одновременно, но раздѣльно: на урокахъ чтенія только знакомятся съ буквами, но не пишутъ ихъ, а упражняются въ письмѣ на особыхъ урокахъ согласно методикѣ этого предмета.

VIII. Основанія для послѣдовательнаго распредѣленія звукового матеріала по урокамъ различными букварями принимаются различныя, но главнѣйшихъ два: звуковое (фонетическое) и графическое, т. е. различная степень легкости и трудности звуковъ для произношенія, буквъ—для письма, что далеко не всегда совпадаетъ. Легче другихъ произносятся изъ согласныхъ—с, р, ш, х, м, л; труднѣе—в, п, б, т, д, к и т. п. По изображенію легче другихъ—і, и, ш, с, п, т, н, о, а, у, м; труднѣе—к, ф, ж, ѣ, ю, я. Звуковое основаніе, въ дѣлѣ обученія языку, конечно, важнѣе; при этомъ не мѣшаетъ обратить вниманіе и на наибольшую сочетаемость звуковъ между собою; таковыми слѣдуетъ считать—а, о, у, и, с, ш, м—изъ которыхъ можно составить до 30 словъ. Нужно также обращать вниманіе на то, чтобы звуки сходные по произношенію были отдѣлены значительнымъ промежуткомъ времени (звуки с, ш, п, т, к—въ началѣ букваря, з, ж, б, д, г,—въ концѣ.

Употребленіе ъ, ь легко выясняется, послѣ того какъ выяснится твердость и мягкость произношенія согласныхъ [на примѣрахъ, въ родѣ—далъ, даль, пылъ, пыль, цѣпъ, цѣпь, киселъ, кисель и т. п.].

Послѣдними изъ гласныхъ звуковъ изучаются обыкновенно *я* и *ю*, по трудности ихъ сліянія съ согласными; при затрудненіяхъ въ этомъ случаѣ помогаетъ сравненіе словъ, въ родѣ малъ и мялъ, адъ и ядъ, валъ и вялъ, тукъ и тюкъ и т. п., согласные же слѣдуетъ произносить мягко.

Тщательно слѣдя съ самаго начала обученія чтенію, чтобы сліяніе не переходило въ складываніе звуковъ, необходимо вмѣстѣ тѣмъ всячески слѣдить и затѣмъ, 1) чтобы не было этого складыванія и про себя, передъ чтеніемъ, 2) не допускать болѣе быстраго повторенія слова вслѣдъ за его медленнымъ прочтеніемъ, 3) разрыванія словъ, 4) искаженія, недоговариванія словъ, 5) чтенія механическаго, безъ пониманія смысла читаемаго. Наиболѣе часто встрѣчающіеся недостатки письма, за которыми тоже не-

обходимо внимательно слѣдить: 1) пропускъ гласныхъ, 2) перестановка согласныхъ, 3) недописываніе словъ и т. п.

Кромѣ письма подъ тактъ при прохожденіи букваря полезно вводить въ урокъ и другія упражненія, 1) диктовку по звукамъ, или буквамъ, только показываемымъ, а не произносимымъ: ученики пишутъ молча, а потомъ уже читаютъ вслухъ; 2) отгадываніе слова съ пропущенными буквами: с—н—и, о—а и т. п.; 3) сложеніе словъ изъ данныхъ въ безпорядкѣ буквъ; 4) сложеніе и вычитаніе звуковъ и буквъ (Тихомировъ): лад, сад, клад, склад; скажите вмѣстѣ т и а! Приложите м! (там); скажите т и о, прибавьте еще т—тотъ, поставьте вмѣсто о—у, тут и т. д: тит, ты, тын, тон, стон, стан, стал, устал, стал, стар, стал, стол, стул и т. п. 5) подборъ самими учениками словъ съ требуемымъ звукомъ: рот, кот, трава, туман, тихо, котик, листок, цвѣток... 6) Самое же важное, конечно, побольше упражненій въ чтеніи при внимательномъ контролѣ за нимъ со стороны учителя, при чемъ прочитанное въ классѣ можно давать для повторительнаго чтенія и на домъ; полезно также хоровое чтеніе (уже прочитаннаго обыкновеннымъ образомъ).

Обобщая все сказанное, приведемъ слова Ушинскаго: При обученіи грамотѣ учитель долженъ: 1) пріучить глазъ и руку ученика къ письму элементовъ буквъ; 2) пріучить слухъ къ отысканію отдѣльнаго звука въ словѣ; 3) пріучить языкъ къ отчетливому произношенію звуковъ; 4) пріучить вниманіе останавливаться на словахъ и звукахъ; 5) пріучить и глазъ и руку, и слухъ, и языкъ, и вниманіе ученика разлагать и складывать слова, представляемыя въ умѣ, произносимыя, писанныя, печатныя. А все это имѣетъ цѣлью: упражнять всѣ способности ученика, вмѣстѣ съ ученьемъ грамотѣ развивать, укрѣплять, давать полезный навыкъ, возбуждать самодѣятельность и, какъ бы мимоходомъ, достигать обученія чтенію и письму.

Обученіе чтенію.

IX. При обученіи чтенію слѣдуетъ всегда заботиться о томъ, чтобы оно было громко, правильно, бѣгло, сознательно и выразительно, и съ первыхъ же уроковъ по возможности обучать всему этому совмѣстно, особенно чтенію громкому, правильному и сознательному.

1. Нельзя считать маловажнымъ недостаткомъ тихое чтеніе. Тихое чтеніе въ то же время, большею частью, бываетъ и монотонное и неправильное; неблагопріятно оно дѣйствуетъ и на настроеніе цѣлаго класса, затрудняетъ веденіе и дружной работы съ нимъ. Но, конечно, съ другой стороны, чтеніе не должно быть пронзительнымъ, кричащимъ: слѣдуетъ заботиться о развитіи у дѣтей среднихъ нотъ въ голосѣ. [На такихъ же нотахъ долженъ вести свои уроки и самъ учитель; преподаваніе „кричащее", визгливое или пронзительное, мало помогаетъ наилучшему усвоенію дѣтьми преподаваемаго; оно только раздражаетъ нервы и не позволяетъ относиться къ дѣлу съ полнымъ спокойствіемъ].

Средствами для пріученія дѣтей къ громкому чтенію, кромѣ личнаго примѣра учителя могутъ служить—1) хоровое чтеніе, 2) чтеніе подъ тактъ, 3) отсутствіе въ пріемахъ учителя всего такого что бы могло бы вызывать въ дѣтяхъ гнетущія чувства робости, страха, 4) соревнованіе, 5) заявленіе учителя, что онъ ничего не слышитъ, и т. п.

2. Правильность чтенія заключается въ соотвѣтствіи чтенія звуковому составу читаемаго и общепринятому произношенію. При чтеніи нужно требовать ясности, внятности, чистоты произношенія, соблюденія удареній. Для уясненія послѣднихъ, замѣтимъ кстати, и сознательнаго отношенія къ нимъ, вообще мало дается упражненій, отчего затрудняется обученіе и славянскому чтенію, затрудняется и правописаніе сомнительныхъ гласныхъ. Между тѣмъ необходимо не разъ и не два заставлять дѣтей указывать какой, напр., слогъ подъ удареніемъ въ словахъ: чудо, чудѐсный, чудесà, слòво, словà, словѐсный, колоколъ, колокольчикъ, колокола и т. п., и самихъ дѣтей подыскивать слова съ удареніемъ на первомъ, второмъ, третьемъ, слогѣ. Удѣляя такимъ упражненіямъ минутъ по 10 разъ 10—15 въ годъ можно не мало помочь и произношенію, и правописанію и вообще сознательному отношенію къ составу слова.

О правильности чтенія необходимо тщательно заботиться съ первыхъ же уроковъ обученія чтенію, такъ какъ оставленіе безъ вниманія первыхъ ошибочныхъ шаговъ ведетъ вскорѣ къ дурному навыку, отучить отъ котораго бываетъ въ большинствѣ случаевъ весьма трудно. Ждать, что дѣти сами постепенно научатся правильно читать—грубая ошибка, особенно по отношенію къ сельской школѣ, гдѣ ученики словъ знаютъ вообще мало, мѣстный говоръ часто рѣзко отличается отъ общепринятаго и т. д.

Для достиженія по возможности правильнаго чтенія учащихся главнымъ средствомъ, конечно, должны служить, — прежде всего правильное чтеніе и вообще рѣчь самого учителя, который долженъ самымъ внимательнымъ образомъ слѣдить въ этомъ отношеніи за собой, и затѣмъ самое внимательное отношеніе и къ чтенію учениковъ и не упустительное исправленіе ихъ ошибокъ или путемъ простого указанія ихъ, или звуковымъ разборомъ слова, повторительнымъ чтеніемъ, и т. п. Ошибки должны быть исправляемы, по возможности, самими учениками и безъ потери времени, при чемъ предпочтительнѣе исправлять ихъ не по прочтеніи каждаго неправильно произнесеннаго слова, а по прочтеніи предложенія, или, по крайней мѣрѣ, выраженія.

Правильность чтенія иногда очень затрудняется физическими недостатками произношенія — заиканіемъ, шепелявостью, картавостью и т. п. При добромъ желаніи учитель можетъ иногда и въ этихъ случаяхъ притти на помощь ученику. (См. кн. Коровякова „Выразительное чтеніе“ ч. I, 25—33). Шепелявость, напр., происходитъ отъ излишняго участія языка въ произношеніи шипящихъ и свистящихъ звуковъ [вмѣсто ж—з, с=залко, вмѣсто ш—с=сапка, вмѣсто с—ш=шани, вмѣсто ч—ц=цаска и т. п.] и можетъ быть исправлена, если происходитъ отъ привычки къ неправильному дѣйствію языка. При этомъ все вниманіе нужно обратить на очищеніе звуковъ ж, ш, ч, щ отъ примѣси с, заставляя много разъ, явственно и опредѣленно, произносить эти звуки послѣдовательно (же, же, ша, ша...) или длительно (жжжарить...); свистящіе же с, з, ц - произносить мягко.

Гнусавость происходитъ отъ неправильнаго направленія воздуха въ носъ вмѣсто рта (въ русскомъ языкѣ только *м* и *н* требуютъ этого). Нужно, слѣдовательно, наблюдать, чтобы при произношеніи былъ всегда достаточно открытъ ротъ, зубы несжаты. При картавости неправильно выговариваются р и л. При выговорѣ *р* языкъ приподнимается къ верхнимъ деснамъ и приводится въ дрожаніе (вибрацію), причемъ вдоль его образуется желобокъ, по которому и проходитъ воздухъ. При выговорѣ *л* языкъ (какъ и при *д* и *т*) прикасается къ верхнимъ зубамъ, а воздухъ проходитъ по обѣ стороны языка. При органическомъ недостаткѣ языкъ бываетъ или *коротокъ* или короткостью подъязычной перепонки лишенъ возможности достаточно выдвигаться впередъ, т. е. въ обоихъ случаяхъ *языкъ недостаточно упираетъ* въ зубы (при *л*) или *недостаточно приближается къ деснамъ* для

вибрированія (при *р*). Въ случаѣ короткости подъязычной перепонки возможна, конечно, и операція. Вообще же для исправленія произношенія *р* рекомендуется слѣдующій способъ Тальма. Такъ какъ *р* близокъ къ *л*, а *л* къ *д* и *т* (по условіямъ произношенія), а эти звуки къ *б* и *п*, то *р* замѣняется сначала зв. *д* или *т*, наблюдая, чтобы кончикъ языка принималъ дѣятельное участіе въ выговорѣ. Для этого прибавляютъ еще *б*, если *р* стоитъ въ началѣ слова, или удваиваютъ *д*, если *р* въ срединѣ при концѣ слова: слѣд., вмѣсто *ровъ*, *пора*, *воръ* говорятъ сначала *бдовъ*, *подда*, *воддъ* — съ особой энергіей; затѣмъ стараются произносить уже *р* съ прибавкой *д*: *дровъ*, *подра*, *водръ*; *Бдимъ*, *Дримъ — Римъ*; *бдяса*, *дряса — ряса*, *Иддина*, *Идрина Ирина* и т. п. Наконецъ, слѣдуютъ упражненія въ энергическомъ произношеніи одного *р*: горрра, ворррь, рррровъ и т. п. При твердой волѣ со стороны паціента и неослабномъ за нимъ наблюденіи этотъ способъ достигаетъ хорошихъ результатовъ.

Картавость на *л* (уошадь, йошадь, гошадь)—болѣе трудна для исправленія, какъ и другіе случаи (на *к*, на *г*).

3. Для достиженія *бѣглости* въ чтеніи главное средство—побольше упражненій въ чтеніи и притомъ все *новыхъ* и *новыхъ* статей, хотя, конечно, этимъ не рекомендуется торопливость. Полезно при этихъ упражненіяхъ пріучать читающихъ глазами схватывать сразу нѣсколько словъ, т. е. глазами читать нѣсколько впередъ того, что произносится въ данный моментъ, и так. образомъ, подготовляться въ моментъ чтенія одного слова и къ прочтенію слѣдующаго.

Весьма полезно также заучиваніе прочитанныхъ и разобранныхъ стихотвореній и художественныхъ прозаическихъ отрывковъ (отрывки описательные изъ соч. Аксакова, Тургенева, Гоголя и пр.); послѣдніе, къ сожалѣнію, заучиваются въ очень немногихъ училищахъ.

X. 4. Еще важнѣе, чѣмъ всѣ предшествующія требованія, отъ чтенія—требованіе *сознательности* чтенія, вызывающей, въ свою очередь, такъ называемое *объяснительное чтеніе*. Каждое словесное произведеніе есть результатъ наблюденій автора или надъ внѣшнимъ міромъ, или надъ своимъ собственнымъ міромъ—внутреннимъ, выраженіе его мыслей, чувствъ, желаній. Слѣдовательно, задача всякаго чтенія, предполагается (впрочемъ—чтенія *образцовыхъ* произведеній) заключается, прежде всего, въ томъ, чтобы воспринять это словесное произведеніе такъ именно, какъ его

предлагаетъ авторъ, усвоить мысли и факты въ томъ именно видѣ, какъ желалъ авторъ, посмотрѣть на предметъ *его* глазами, пережить *его* чувства; вмѣстѣ съ этимъ, конечно, должна быть усвоена и внѣшняя—словесная форма произведенія. Тѣмъ болѣе важна подлежащая постановка *чтенія* въ начальной школѣ, гдѣ оно составляетъ главнѣйшее образовательное средство. Въ начальной школѣ уроки чтенія должны давать—*а) сумму представленій, понятій, образовъ*, служащихъ къ образованію разсудка, воспитанію сердца, эстетическаго и нравственнаго чувства, развитію воображенія и пр. *б)* должны способствовать уразумѣнію *формъ языка*, и обогащенію рѣчи ученика, какъ устной, такъ и письменной; *в)* —должны дать и *навыкъ* къ самостоятельному толковому чтенію, охоту и любовь къ нему. Задачи, конечно, очень сложныя и отвѣтственныя. Осуществлять ихъ и должно разумно и осмотрительно ведущееся *объяснительное* чтеніе, при занятіяхъ которымъ во всякомъ случаѣ нужно помнить, что уроки *чтенія* должны быть, прежде всего, уроками *чтенія*, а затѣмъ неизбѣжно мириться и съ тѣмъ, что до *полнаго пониманія* прочитаннаго почти невозможно довести неразвитого ребенка, особенно до полнаго пониманія и, такъ сказать, переживанія всѣхъ поэтическихъ произведеній. Отсюда возникаютъ *два* существенно важные вопросы: *что* читать въ начальной школѣ, и *какъ* читать?

Ясно, что въ школѣ нельзя читать *что попало*, что, напротивъ, необходимъ строгій выборъ по отношенію и къ формѣ и къ содержанію читаемаго, чтобы была хорошая „книга для чтенія", и чтобы учитель ясно понималъ, чѣмъ и въ какой мѣрѣ онъ можетъ и долженъ ее дополнять, если она его неудовлетворяетъ, и если онъ неволенъ въ замѣнѣ ея другою. Изъ существующихъ и дов. многочисленныхъ „книгъ для чтенія" въ начальной школѣ трудно рекомендовать какую л. одну исключительно предъ другими: всѣ онѣ имѣютъ и свои достоинства и свои недочеты; но весьма желательно, чтобы учащіе въ каждой школѣ могли пользоваться нѣсколькими сразу и, кромѣ того, болѣе или менѣе цѣлесообразно составленной *ученической* библіотечкой, въ которую должны входить избранныя соч. всѣхъ нашихъ лучшихъ писателей (Жуковскаго, Пушкина, Лермонтова, Кольцова, Крылова, Никитина, Плещеева, Аксакова, Тургенева, Майкова, Л. Толстого, Гоголя и пр. и пр.); не лишнее имѣть подъ рукой и достаточное количество книгъ по рус. исторіи, географіи, по естествовѣдѣнію и пр., [см. „Примѣрныя программы"]. Необхо-

димо при этомъ, конечно, и самому учителю быть хорошо знакомымъ съ такими книгами, которыя выясняютъ значеніе писателей, литературы, для умственнаго и нравственнаго развитія человѣка, съ образцовыми критическими статьями и трудами по исторіи рус. литературы, по теоріи словесности, о языкѣ вообще, о ходѣ постепеннаго его развитія и совершенствованія и пр. и пр.

По основному характеру своего содержанія существующія книги для чтенія можно раздѣлить на слѣдующіе разряды.

1. Обыкновенныя хрестоматіи съ болѣе или менѣе удачнымъ выборомъ статей, по преимуществу художественныхъ, и въ стихахъ и въ прозѣ (Поливанова, Козьмина, Савенко, Полевого и пр.).

2. Книги для чтенія гр. Л. Н. Толстого, цѣликомъ состоящія изъ статей самого графа.

3. Книги реальнаго научнаго содержанія: „Дѣтскій міръ" Ушинскаго, „Книга для чтенія" Водовозова, Въ школѣ и дома" Бунакова, „Книга для чтенія" Баранова.

4. Книги образцово-литературнаго и популярно-научнаго направленія, ставящія своей задачей дать сумму и образующихъ знаній и воспитывающихъ впечатлѣній, - дать юнымъ читателямъ опредѣленныя воззрѣнія на отношенія человѣка и къ самому себѣ и къ другимъ,—къ семьѣ, къ ближнимъ, къ обществу,—къ природѣ. Таково, прежде всего „Родное Слово" Ушинскаго, „Первая пчелка" Поливанова, „Вешніе всходы" Д. Тихомирова.

5. Книги съ преобладающимъ религіозно-нравственнымъ направленіемъ, какъ, напр., „Наше Родное" Баранова. Нельзя не сочувствовать основнымъ цѣлямъ тѣхъ составителей подобныхъ книгъ,—которые стараются дать путемъ цѣлесообразнаго подбора статей въ своихъ книгахъ нѣчто цѣльное, проникнутое единствомъ нравственнаго взгляда на жизнь и ея разнообразныя явленія съ цѣлью воспитанія и въ читателяхъ яснаго и свѣтлаго взгляда на жизнь, вѣры въ правду, добро, стремленія къ самосовершенствованію и п. Но насколько это достижимо въ начальной школѣ?—И дѣйствительно ли дѣти способны пережить все, предлагаемое авторами въ такихъ книгахъ, особенно тѣ понятія и чувства, которыя вытекаютъ изъ сложныхъ общественныхъ и нравственныхъ отношеній? Нужна большая въ этомъ дѣлѣ осторожность и строгій выборъ, чтобы вмѣсто понятій и чувствъ не сообщить дѣтямъ одни только *слова*... Кромѣ того, изъ—за погони за цѣлостностью міросозерцанія помѣщаются

иногда статьи сомнительнаго литературнаго достоинства, и оставляются безъ вниманія многіе истинные перлы нашей поэзіи, только потому, что въ нихъ нѣтъ нравоучительности, какъ, напр , нѣтъ ея въ стих. Пушкина, при огромномъ художественно-эстетическомъ значеніи ихъ.

XI) Имѣя въ виду еще разъ возвратиться къ этому вопросу, постараемся теперь разрѣшить другой вопросъ изъ поставленныхъ нами. „Какъ читать словесныя произведенія на урокахъ родного языка въ начальной школѣ?“ Отвѣтъ на этотъ вопросъ прежде всего заключается въ уясненіи элементовъ каждаго словеснаго произведенія. Словесное произведеніе обыкновенно состоитъ изъ ряда мыслей о какомъ—н. предметѣ, событіи и т. д., изложенныхъ въ извѣстной послѣдовательности, внутренней связи и объединенныхъ той или другой основной мыслью или идеей, которую авторъ хочетъ высказать объ этомъ предметѣ или событіи. Отсюда при чтеніи словеснаго произведенія сама самой вытекаетъ необходимость надлежащаго выясненія мыслей статьи, связи между ними, плана, по которому расположены эти мысли, наконецъ, идеи произведенія. Но словесныхъ способовъ развитія идеи два—*прозаическій* и *поэтическій*. Въ произведеніяхъ перваго рода писатель *доказываетъ* свою идею, приводя цѣлый рядъ доказательствъ (фактовъ, примѣровъ, умозаключеній и пр.), пользуясь съ той же цѣлью искуснымъ сопоставленіемъ признаковъ предмета или событія и при всемъ этомъ строго придерживаясь дѣйствительныхъ данныхъ. Но писатель можетъ, не стѣсняясь этими данными, высказать свою идею и другимъ способомъ: онъ можетъ *показать* эту идею въ живыхъ, наглядныхъ образахъ, развить ее въ цѣломъ рядѣ словесныхъ картинъ, сопровождая при томъ эти картины выраженіемъ своего личнаго отношенія къ нимъ, своихъ чувствъ, своего настроенія.

Такимъ образомъ, выясняя основной смыслъ или идею прозаическаго *описанія*, нужно выяснить—какой предметъ въ немъ описывается, какіе признаки его указываются, въ какой послѣдовательности, что хочетъ, главнымъ образомъ, сказать авторъ объ этомъ предметѣ; выясняя *повѣствованіе*, необходимо выяснить—какое событіе излагается, въ какой послѣдовательности,—главныя мысли частей статьи,—мысль цѣлаго и пр.; читая *разсужденіе*, необходимо слѣдить за *логическимъ* ходомъ мыслей автора, выяснить, гдѣ авторъ пользуется, напр., *дѣленіемъ* понятій, гдѣ *опредѣленіемъ*, изъ какихъ мыслей дѣлаетъ выводы и какіе, какими дру-

гими доказательствами пользуется онъ для вывода основной мысли, изъ какихъ частей состоитъ произведеніе и т. д.

Что же касается поэтическихъ произведеній, то, очевидно, при чтеніи ихъ, кромѣ выясненія отдѣльныхъ мыслей, ихъ взаимной связи и т. д., главное вниманіе слѣдуетъ обратить на выясненіе того, какіе *образы*, *картины* заключаетъ въ себѣ произведеніе, какія *чувства* выражаетъ авторъ въ произведеніи, какъ онъ ихъ выражаетъ, какая, наконецъ, идея заключается въ послѣдовательной совокупности отдѣльныхъ образовъ и отношенія къ нимъ автора.

Способовъ объясненія словесныхъ произведеній два—*отъ частей* (отдѣльныхъ словъ, мыслей, частей произведенія) *къ цѣлому* (идеѣ), и *отъ цѣлаго къ частямъ* *).

Первый способъ, конечно, предпочтительнѣе для начальной школы, согласно съ малой степенью дѣтскаго развитія; поэтому, вторымъ способомъ можно вообще посовѣтовать пользоваться только подъ конецъ курса, или когда статья не велика и проста по своему основному содержанію. Но во всякомъ случаѣ въ видахъ наибольшей цѣлесообразности объясненій *объясняющій всегда долженъ самъ ясно представлять себѣ и основную идею статьи, и конечную опредѣленную цѣль объясненія и съ связи съ тѣмъ и другимъ и вести свои объясненія*, неуклоняясь въ стороны и твердо помня, что урокъ *объяснительнаго чтенія*, долженъ быть прежде всего урокомъ *чтенія* и потомъ сознательнаго *пересказа* и усвоенія прочитаннаго.

Изъ этихъ общихъ соображеній о пріемахъ объяснительнаго чтенія уже вытекаютъ, какъ намъ кажется, и частныя—какъ читать статьи *естественно-историческаго содержанія*, *географическія*, *историческія*, *художественныя* описанія, повѣствованія и т. д.

Въ видахъ наглядности и, слѣд., наибольшей сознательности, чтенію статей естественно-историческихъ должно, по возможности, предшествовать непосредственное наблюденіе надъ природой или, въ крайнемъ случаѣ, предварительная бесѣда съ помощью наглядныхъ пособій—картинъ, моделей и т. п. Эти наблюденія и бесѣды должны пріучить дѣтей видѣть въ природѣ и ея явленіяхъ нѣчто большее, чѣмъ простую смѣну одного явленія другимъ,

---

*) Многочисленные примѣры того и другого см. въ „Конспектѣ элементарныхъ занятій по русскому языку“ Д. Тихомирова.

должны вызвать въ дѣтяхъ чувство красоты природы, гуманное отношеніе ко всему живому (птицамъ, растеніямъ), должны по возможности выяснить дѣтямъ фактъ постоянной борьбы человѣка съ природой, пользу отъ однихъ ея явленій, вредъ отъ другихъ и установить разумное отношеніе къ тѣмъ и другимъ. Подобныя бесѣды очень полезны и послѣ прочтенія статьи, двухъ, трехъ однородныхъ, цѣлаго отдѣла (о животныхъ, о растеніяхъ и пр.). Весьма важно, чтобы все было *понято* и прочно *усвоено* (Логическій разборъ статей поэтому в. умѣстенъ) Дополненіе статей книги для чтенія чтеніемъ—въ классѣ учителемъ, дома учениками)—такихъ напр., книгъ, какъ „Изъ русской природы и жизни" Богданова, „Дерево и его жизнь" Кайгородова и пр.—должно быть признано весьма полезнымъ и въ образовательномъ и въ воспитательномъ отношеніяхъ.

Съ непосредственными наблюденіями надъ природой и дѣйствительными ея данными въ той или другой мѣстности должно быть связано чтеніе статей *географическихъ*, которыя вообще должны занимать видное мѣсто въ програмѣ начальной школы и которыя должны дать дѣтямъ, прежде всего, рядъ общихъ географическихъ понятій (вода и суша, ихъ формы. Почва и подпочва; устройство поверхности. Орошеніе. Климатъ. Растенія, животныя, человѣкъ.—Промыслы, торговля, пути сообщенія, общество, государство. Вліяніе человѣка на естественныя данныя мѣстности, взаимодѣйствіе остальныхъ географическихъ элементовъ, причинная ихъ связь). Всѣ эти познанія должны быть связаны тѣсно съ *родиновѣдѣніемъ* и *отчизновѣдѣніемъ* и повозможности выведены индуктивно, такъ чтобы чтеніе, особенно по отношенію къ общимъ географическимъ понятіямъ, являлось только средствомъ обобщенія и закрѣпленія въ памяти пріобрѣтеннаго путемъ непосредственнаго наблюденія. Тамъ же, гдѣ такое наблюденіе невозможно, постояннымъ пособіемъ должна быть *географическая карта*, которую дѣти должны научиться *читать*, [понимать, что изображено условными знаками на картѣ] и ясно себѣ представлять. Понятіе о *планѣ* и *картѣ* тоже должно, конечно, быть выведено изъ цѣлаго ряда наглядныхъ уроковъ, посвященныхъ выясненію понятій „картина" и „планъ" дома, улицы, села и т. п., карта уѣзда, губерніи, Россіи, Европы. Усвоивать же все это только путемъ чтенія соотвѣтствующей статьи въ книгѣ для чтенія (какъ напр., у Баранова) мы считаемъ крайне недостаточнымъ для составленія яснаго понятія о такомъ в. важномъ

и вмѣстѣ съ тѣмъ очень сложномъ и условномъ учебномъ пособіи, какимъ является карта. *Чтеніемъ карты* долженъ начинаться каждый урокъ чтенія географич. статьи, при чемъ полезны такъ называемыя *путешествія по картѣ* изъ Москвы напр. на Кавказъ, на Уралъ и т. п. съ попутнымъ отчетомъ о томъ, *какъ* это путешествіе совершается, чрезъ какія мѣста, города, рѣки и пр. и пр. Для наиболѣе прочнаго усвоенія фактической стороны прочитаннаго полезны повторительное чтеніе и бесѣды, запись въ тетради главнѣйшаго,—въ томъ числѣ и номенклатуры. Толково поставленному чтенію географическихъ статей мы придаемъ большое значеніе помимо пріобрѣтенія полезныхъ знаній, для духовнаго (особенно-умственнаго) развитія дѣтей, такъ какъ здѣсь представляется много случаевъ для самой плодотворной работы и мышленія и воображенія; но для этого, конечно, учителю необходимо самому обладать извѣстной начитанностью въ географіи и свѣдѣніями по методикѣ географіи, какъ напр., она изложена хотя бы въ соч. Оберлендера, въ книжкахъ Бойкова, Раевскаго и др. В. желательно, конечно, чтобы въ библіотекѣ школьной нашлись и наиболѣе популярно изложенныя книжки и по физической географіи и по отечественной—г. Меча, начатки географіи Никитина, Тихомирова, Терешкевича, географич. хрестоматіи Малинина, Воронецкаго, отечествовѣдѣніе Семенова, „По русской землѣ“ Сахарова и т. п.

Познакомивъ учащихся съ общимъ географическимъ очеркомъ Россіи, можно приступать и къ чтенію статей *историческаго* содержанія. Это чтеніе тоже должно дать въ результатѣ сумму прочно и отчетливо усвоенныхъ представленій и понятій, и слѣдовательно должно быть не только чтеніемъ, но и *изученіемъ* при помощи *повтореній*, *записи* въ тетради, обобщеній прочитаннаго, наглядныхъ *пособій* (картинъ, картъ) и т. п. Весьма умѣстно также дополнять чтеніе историческихъ статей чтеніемъ соотвѣтствующихъ по содержанію художественныхъ описаній, повѣствованій и т. п., а если историческія статьи отрывочны, связывать ихъ устнымъ разсказомъ учителя; пособіемъ для него въ этомъ отношеніи могутъ служить книги, въ родѣ „Родной Старины“ Сиповскаго, разсказовъ по русской исторіи Водовозова, Петрушевскаго, Павловича, Тихомирова и т. п., а въ цѣляхъ самообразованія и собственнаго болѣе глубокаго пониманія жизни нашего прошлаго не лишнее, конечно, учителю познакомиться и съ болѣе капитальными трудами нашихъ выдающихся историковъ—Соловьева, Костомарова и др.

Историческое чтеніе очень любимо и народомъ, отвѣчая на множество жизненныхъ вопросовъ, укрѣпляя народный духъ, вѣру народа въ свои силы, знакомя его съ подвигами, съ самоотверженными дѣяніями и дѣятелями прошлаго. Эту цѣль должно имѣть и школьное историческое чтеніе. Оно должно утверждать въ народныхъ сознаніи и памяти славныя русскія имена, поучительные образцы служенія родинѣ. Приходится, къ сожалѣнію, наблюдать, что въ этой памяти нерѣдко отчетливѣе держится скорбное прошлое, различные факты русскаго „горя-злосчастія", а свѣтлое и героическое какъ-то скоро тонетъ въ туманѣ и забывается. Имѣя въ виду патріотическія и вообще воспитательныя цѣли, школа должна въ этомъ отношеніи энергично помогать народной памяти и съ особеннымъ вниманіемъ останавливаться на тѣхъ *лицахъ* и *событіяхъ* прошлаго, которыя имѣли рѣшительное и благотворное вліяніе и значеніе въ исторіи русскаго народа. Вмѣстѣ съ тѣмъ историческое чтеніе должно давать матеріалъ и для характеристики прошлаго семейнаго и общественнаго *быта*, для выработки наконецъ нѣкоторыхъ и общихъ историческихъ *понятій*—понятій объ образѣ жизни людей—дикомъ, кочевомъ, осѣдломъ, о государствѣ, о личномъ и общественномъ благѣ, о формахъ служенія обществу и государству; - понятій о постепенномъ ростѣ русской земли, ея отношеніяхъ къ другимъ народамъ, о правительствѣ, верховной власти, о ея значеніи въ постепенномъ развитіи русской жизни, силы и могущества русскаго государства.

Если историческое чтеніе въ начальной школѣ по преимуществу должно преслѣдовать воспитательныя цѣли, то тѣмъ болѣе такія цѣли школа должна всегда имѣть при чтеніи *художественныхъ* произведеній. То нужно читать съ юными читателями и такъ, чтобы чтеніе давало и здоровую пищу ихъ воображенію, и плодотворную работу мысли, и развитіе религіознаго, эстетическаго, нравственныхъ, гуманныхъ чувствъ. Слѣдуетъ читать-то,—говоритъ г. Острогорскій въ своей прекрасной книгѣ: „Русскіе писатели, какъ нравственно воспитательный матеріалъ для занятій съ дѣтьми и для чтенія народу" (3—9), что можетъ очеловѣчить народъ, т. е. возбудить и направить на благое его чувство, заставить воображать истинное счастье и несчастье, истинное добро и зло, направить на доброе и укрѣпить примѣрами воли, наконецъ, просвѣтить свѣтомъ разума. Заставить уважать себя безъ гордости, любить и помогать ближнему безъ хитрости, цѣнить семью, проникнуться любовью къ родинѣ, осмыслить свою жизнь

и трудъ, и въ немъ видѣть не одну тяготу, показать разумное употребленіе досуга—вотъ задача художественнаго чтенія въ народной школѣ". Ясно отсюда, съ какимъ строгимъ выборомъ необходимо относиться къ художественнымъ произведеніямъ, предназначаемымъ для чтенія въ школѣ, чтобы это чтеніе не принесло нежелательныхъ плодовъ. Особенно нужно слѣдить за тѣсъ, чтобы эти произведенія были *положительнаго* содержанія, которое воспитывало бы въ читателѣ бодрость духа, вѣру въ правду и добро, ясный и свѣтлый взглядъ на жизнь, произведенія *отрицательнаго* содержанія, рисующія, напр безвыходное состояніе человѣка, отчаяніе, тяжкую тоску, безотрадную жизненную страду, неумѣстны для дѣтскаго чтенія.

Охотнѣе всего читаются дѣтьми *повѣствованія*, гдѣ главное—дѣйствующій человѣкъ; здѣсь главная задача учителя должна состоять въ томъ, чтобы помочь ученикамъ надлежащимъ образомъ оцѣнить *характеры и дѣйствія* человѣка, *мотивы* этихъ дѣйствій, *положенія, идею* разсказа. Для всего этого необходимо слѣдить, главн. образомъ, за *развитіемъ* дѣйствія, его причиной, слѣдствіями, а *логическій разборъ*, если онъ требуется, дробную *катехизацію* и т. п. лучше вести отдѣльно, на особомъ урокѣ. Менѣе охотно читается дѣтьми *лирика*, *описанія природы* и, конечно, часто оттого, что содержаніе и лирическаго стихотворенія и описательнаго бываетъ не всегда по силамъ учениковъ, не всегда можетъ быть ими искренно прочувствовано и пережито. Рекомендуя поэтому здѣсь особенную осмотрительность въ выборѣ, мы по отношенію къ *лирикѣ* рекомендовали бы и особую умѣренность въ катехизаціи, (важно, главн. образ., выяснить только—*что* изображено авторомъ?,—по поводу чего выражаетъ авторъ свои чувства?). Что же касается описаній природы, то интересъ къ нимъ слѣдуетъ вызывать предварительной *бесѣдой* о дѣйствительной природѣ и читать стихотвореніе въ связи и соотвѣтствіи съ дѣйствительностью, т. е. описанія *зимы* и читать зимой, осени—осенью и т. п.

Не считая нужнымъ еще разъ останавливаться на необходимости имѣть въ школьной библіотекѣ избранныя сочиненія всѣхъ лучшихъ нашихъ авторовъ, мы считаемъ не лишнимъ еще разъ высказать, что послѣ 26 мая 1899 г. необходимымъ дополненіемъ ко всѣмъ нынѣ существующимъ „книгамъ для чтенія" мы считаемъ избранныя соч. А. С. Пушкина, чтеніе и изученіе которыхъ теперь должно даже лечь въ основаніе всего элементарнаго обученія русскому языку. Образцовый изящный языкъ пушкинской

поэзіи глубокая національность ея, благородство мыслей и чувствъ, возбуждаемыхъ ею, высокія художественныя достоинства—на все это слѣдуетъ обратить вниманіе и въ народной, наконецъ, школѣ и сдѣлать нашего величайшаго поэта дѣйствительно поэтомъ народнымъ, дѣйствительно извѣстнымъ и „любезнымъ народу". Его сказки, описанія природы, баллады, отрывки изъ поэмъ, стихотворенія Кавказскія, Крымскія, произведенія историческаго содержанія—вотъ достаточно обильный и разнообразный матеріалъ, который въ умѣлыхъ рукахъ можетъ дать много для умственнаго, эстетическаго и нравственнаго развитія учащихся. Изъ юбилейныхъ изданій Пушкина, преслѣдующихъ учебныя цѣли, мы можемъ указать на изданія К. и Д. Тихомировыхъ и на брошюрку послѣдняго: „А. С. Пушкинъ". („Чѣмъ великъ и славенъ Пушкинъ? Изъ жизни А. С. Пушкина. Изъ соч. А. С. Пушкина").

Особый разрядъ статей въ книгахъ для чтенія составляютъ такъ называемыя *нравоучительныя* статьи (басни, притчи и пр.), весьма многочисленныя въ изданіяхъ послѣдняго времени. Сущность ихъ—нравственное понятіе, мысль, правило, и, конечно, такія статьи полезны въ дѣтскихъ книгахъ. Но здѣсь особенно нужно слѣдить за тѣмъ, чтобы нравоучительныя статьи были—1) *художественны*, а не вымученныя и бездарно написанныя; 2) не давали повода къ ложнымъ толкованіямъ (въ родѣ басни „Стрекоза и Муравей"); 3) заключали въ себѣ дѣйствительно высокія правила, а не такія двусмысленныя, какъ, напр. въ баснѣ „Дубъ и Трость", „Музыканты" и т. п. 4)—чтобы не было сгущенія красокъ, замѣны нравственнаго возмездія матеріальнымъ и осязательнымъ вознагражденіемъ. Задерживать дѣтское вниманіе на нравоученіи тоже мало полезно въ виду особенностей дѣтской природы, вообще мало способной нравоученія сливать съ жизнью и руководиться ими; цѣлесообразнѣе намъ кажется задачей чтенія нравоучительныхъ статей ставить—объективное выясненіе нравственныхъ понятій: какой поступокъ называется *честнымъ?*—въ чемъ проявляется мужество, любовь къ родинѣ, къ родителямъ? Въ чемъ награда за все это? (въ *сознаніи исполненнаго долга, нравственной обязанности*). При всемъ этомъ, конечно, безусловно необходимо, чтобы самъ учитель былъ твердъ въ дѣлѣ нравственности, чтобы между статьей и личностью учителя не было противорѣчія, такъ вообще легко подмѣчаемаго дѣтьми.

Считаемъ не лишнимъ здѣсь сдѣлать кстати общее замѣчаніе относительно басенъ Крылова. Ихъ художественность, сила и

выразительность чисто народнаго и въ тоже время изящнаго языка, рельефность и законченность образовъ,—дѣлаютъ большинство этихъ басенъ по справедливости однимъ изъ самыхъ выдающихся произведеній русской литературы и по тѣмъ же причинамъ очень пригоднымъ матеріаломъ и для дѣтскаго чтенія. Но, вмѣстѣ съ тѣмъ, не надо забывать, что Крыловъ писалъ свои басни—*сатиры* не для дѣтей, и что многія изъ нихъ затрагиваютъ черезчуръ глубокіе общественные и вообще житейскіе вопросы, чтобы быть понятыми дѣтьми („Водолазы", „Червонецъ", „Безбожники", „Бочка", „Листы и Корни", „Пушки и Паруса", „Сочинитель и Разбойникъ", „Рыбьи пляски", „Троеженецъ" и пр.—всего до 50 такихъ басенъ). Съ другой стороны, многія басни, представляя вообще собой продуктъ ума зрѣлаго и уже скептическаго, совокупностью своихъ образовъ даютъ черезчуръ мрачное для дѣтскаго ума представленіе о жизни. Если судить по этимъ баснямъ, въ жизни нѣтъ ничего святого. Вездѣ обманъ, ложь, зависть, неблагодарность; зло торжествуетъ, невинность страдаетъ: что сходитъ съ рукъ ворамъ, за то воришекъ бьютъ, у сильнаго всегда безсильный виноватъ, прямодушный волъ взваливается на костеръ, лицемѣрная и жестокая лиса пользуется полнымъ успѣхомъ и т. д.

Есть, наконецъ, басни, на которыя отчасти мы указывали нѣсколько выше,—басни, заключающія въ себѣ мораль узкую, одностороннюю, и потому именно, что онѣ и не предназначались авторомъ для моральныхъ цѣлей; не всегда образы соотвѣтствуютъ морали, наталкивая на такія мысли, которыя вовсе нежелательно возбуждать въ дѣтяхъ въ цѣляхъ воспитательныхъ („Ворона и Лисица", „Стрекоза и Муравей", „Котъ и Поваръ", „Роща и огонь", „Заяцъ на ловлѣ", „Пѣтухъ и жемчужное зерно", „Левъ и Комаръ", „Кукушка и Горлинка", „Огородникъ и Философъ", „Ларчикъ", „Крестьянинъ и Лисица", „Два голубя" и др.).

Нуженъ, слѣдовательно, строгій выборъ и между баснями Крылова, которыя у насъ до сихъ поръ нерѣдко считаются въ полномъ своемъ составѣ книгой по преимуществу пригодной для дѣтскаго чтенія. Кромѣ художественныхъ соображеній при этомъ выборѣ необходимы, очевидно, и другія: выбирать слѣдуетъ басни 1) которыя побиваютъ пороки, свойственные и дѣтямъ, 2) въ которыхъ порокъ лишенъ всякой прелести, 3) образъ и идея вполнѣ соотвѣтствуютъ другъ другу. Таковы, напр.—„Зеркало и

Обезьяна", осмѣивающая отсутствіе сознательнаго отношенія къ себѣ, отсутствіе самонаблюденія,—„Обозъ" (самонадѣянность), „Щука и Котъ" (тоже), „Оселъ и Соловей" (заносчивость въ сужденіяхъ), „Муха и Пчела", „Орелъ и Пчела", „Двѣ собаки"—осмѣивающіе неуваженіе къ труду, къ скромной долѣ, къ мелкой работѣ,—„Обезьяна", „Трудолюбивый Медвѣдь" (безполезная трата силъ), „Цвѣты", „Двѣ бочки" (хвастливость), „Лягушка и Волъ" (стремленіе гнаться за взрослыми), „Крестьянинъ и Топоръ", „Гребень" (склонность сваливать вину свою на неодушевленные предметы), „Лисица и Виноградъ" (фальшь, лицемѣріе), „Добрая Лисица", „Волкъ и Ягненокъ", „Волкъ и Котъ", Лебедь, Щука и Ракъ" и пр. и пр.

При чтеніи всѣхъ этихъ и другихъ басенъ прежде всего необходимо заботиться о томъ, чтобы образы басенные были усвоены и поняты надлежащимъ образомъ. Для этого полезны *предварительныя бесѣды* о нравахъ животныхъ, воспроизведеніе той или другой народной сказки о нихъ (о лисѣ, о зайцѣ, о волкѣ); послѣ усвоенія образовъ нужно раскрыть аллегорію, въ нихъ заключающуюся, и, наконецъ, вывести то или другое нравоученіе, если только оно не высказано самимъ же авторомъ.

XII. Въ объяснительномъ чтеніи слѣдуетъ различать три момента—*чтеніе*, *катехизація* и *связное изложеніе выводовъ*. Что касается перваго, то художественныя произведенія лучше сначала читать *по возможности выразительно* самому учителю по частямъ или въ цѣломъ, затѣмъ вести катехизацію, а по окончаніи ея предлагать читать статью и ученикамъ; объясненіе статей прозаическихъ—дѣловыхъ предпочтительнѣе начинать чтеніемъ ихъ учениками.

Катехизація возбуждаетъ наиболѣе вопросовъ, какъ ее вести. Уже выше мы высказали тотъ взглядъ, что уроки объяснительнаго чтенія, при всемъ разнообразіи его задачъ, должны быть прежде всего упражненіями самихъ учениковъ въ *толковомъ чтеніи*, и этимъ, намъ кажется, опредѣляется и все остальное. Учитель своими вопросами долженъ по преимуществу заставлять учениковъ вдумываться и въ содержаніе и въ форму статьи съ цѣлью наиболѣе полнаго ея усвоенія въ томъ именно смыслѣ и значеніи, какое самъ авторъ придавалъ ей. „Умѣреннымъ и аккуратнымъ" долженъ быть учитель въ катехизаціи и, предварительно чтенія статьи съ учениками, самъ себѣ долженъ давать ясный отчетъ, какая статья требуетъ подробныхъ катехизаціи и толкованія (отъ отдѣльныхъ словъ до идеи), какая

нѣтъ, требуя, можетъ быть, для своего объясненія и усвоенія только выразительнаго прочтенія учителемъ, а потомъ и учениками.

Частные пріемы катехизаціи статей, какъ прозаическихъ, такъ и поэтическихъ, в. подробно изложены въ книжкѣ Зимницкаго „Объяснительное чтеніе", изъ которой и мы воспользуемся въ извлеченіи нѣсколькими замѣчаніями.

При объясненіи непонятныхъ *словъ* въ статьѣ могутъ быть *три* случая:

1) Дѣти не сознаютъ значенія слова только при чтеніи. Это бываетъ на первыхъ порахъ, а также тамъ, гдѣ ученики привыкли къ одному механическому чтенію и поглощены звуковой стороной дѣла.

2) Дѣтямъ извѣстенъ предметъ, но они называютъ его по своему: фартукъ—запонъ, передникъ.

3) Дѣти совершенно не имѣютъ въ душѣ представленій и понятій, соотвѣтствующихъ читаемому слову, или имѣютъ неясныя, не полныя.

Отсюда и пріемы объясненія *трехъ* родовъ.

Въ первомъ случаѣ слѣдуетъ прибѣгать къ *наводящимъ* (но не подсказывающимъ) вопросамъ. Напр. по поводу словъ: *оси*, *усы*, *вой*, *улей* умѣстны вопросы: что надѣваютъ на оси? Покажи, гдѣ растутъ усы? Кто воетъ? Кто живетъ въ ульѣ? Можно, конечно, и прямо указать на предметъ, если онъ на лицо.

Во второмъ случаѣ непонятное слово объясняется другимъ: *волъ*—быкъ, *тоня*—неводъ, *мотылекъ*—бабочка и пр.; такъ же объясняются омонимы, напр.: ключъ, коса, голова; незнакомое въ одномъ сочетаніи слово можетъ быть яснымъ въ другомъ: „Крестьянинъ *обновляетъ* путь",—„дѣвочка *обновила* платье" и пр. Слова рѣдкія, трудныя, иностранныя полезно и на доскѣ написать вмѣстѣ съ замѣняющимъ.

Слова *третьяго* рода могутъ быть или а) обозначающіе матеріальные предметы, или б) отвлеченныя понятія. Здѣсь по возможности слѣдуетъ прибѣгать къ *наглядности*: краски, звуки дѣлаются понятны только при непосредственномъ воспріятіи. Между тѣмъ тутъ-то часто и даютъ только *словесныя* объясненія, забывая неразвитыя дѣтскія способности, отсутствіе опыта, живого наблюденія. Благодаря этому учениками часто пріобрѣтаются только *слова* безъ всякаго содержанія, недающія никакой пищи ни мышленію, ни воображенію. Какъ надо быть внимательными

въ этомъ случаѣ, прекрасно выясняетъ г. Бунаковъ въ своей книгѣ „Школьное дѣло", приводя слѣдующій примѣръ.

Я читаю, говоритъ онъ, что Рейнъ—рѣка большая, широкая, быстрая, что воды Рейна мчатся съ яростію черезъ камни, задерживающіе ихъ. Если каждый изъ этихъ и другихъ, названныхъ авторомъ признаковъ, возбуждаетъ въ моей душѣ живое представленіе, пріобрѣтенное мною раньше путемъ непосредственныхъ наблюденій, т. е. если я могу себѣ представить достаточно ясно рѣку большую и широкую, потому что видѣлъ такія рѣки и ясно представляю себѣ приложеніе признаковъ „большая" и „широкая" къ рѣкѣ, могу представить и быстрое теченіе, и камни—пороги, и ярость волнъ, то я, никогда не видавши Рейна, составлю себѣ представленіе о немъ. Не то ребенокъ. Никакое описаніе не можетъ вызвать въ душѣ его живаго и удовлетворительнаго представленія, а если и вызоветъ, то совершенно фальшивое. Вы скажете ему, что это рѣка большая, широкая, быстрая и пр. Но одни изъ вашихъ словъ для него такъ и останутся словами, другія вызовутъ представленія, которыя вовсе не соотвѣтствуютъ вашему желанію и не идутъ къ дѣлу. Напр., онъ слыхалъ отъ окружающихъ, что онъ теперь маленькій, а выростетъ, такъ будетъ *большой*, вотъ какъ отецъ; слыхалъ, что въ саду, гдѣ онъ гуляетъ, всѣ дорожки узкія, а одна средняя—*широкая*,—значитъ слова *большая*, *широкая*, пожалуй, вызовутъ въ душѣ его опредѣленныя представленія, но, понятно, какое уродливое представленіе Рейна должно сложиться изъ нихъ. (Изд. 2, стр. 41—42).

Но чтобы и отъ непосредственнаго наблюденія предмета получилось ясное, живое и полное представленіе о немъ, необходимо показывая этотъ предметъ учащимся, соблюдать нѣкоторыя правила: а) показывать слѣдуетъ не торопливо, чтобы учащіеся имѣли полную возможность разсмотрѣть предметъ; б) при показываніи слѣдуетъ регулировать вниманіе учениковъ дробными указаніями на ту или другую сторону предмета, причемъ, конечно, на главное въ предметѣ слѣдуетъ прежде и больше обратить вниманія, на второстепенное потомъ. Полезно повтореніе разсматриванія и обобщеніе сдѣланныхъ наблюденій. Если нѣтъ самого предмета подъ руками, учителю должны помочь чучелы, модели, картины; если нѣтъ и подобнаго ничего—сравненіе неизвѣстнаго съ извѣстнымъ *тигръ* —большая (?) кошка и т. п.); родовое понятіе можетъ быть объяснено видомъ (*растеніе*—картофель, береза ..). Какъ вообще

составляются *понятія* о чувственныхъ предметахъ изъ частныхъ представленій о нихъ, см. соотвѣтствующій отдѣлъ логики.

Что касается отвлеченныхъ понятій, то, въ виду вообще малаго развитія учащихся въ начальныхъ школахъ, съ этимъ спѣшить не слѣдуетъ, и нужно выяснять постепенно, то ту, то другую сторону подобнаго понятія при чтеніи соотвѣтствующихъ статей съ нагляднымъ содержаніемъ: (*лесть*—„Ворона и лисица", *благодарность*—„Муравей и голубка" и т п.), путемъ указанія и выясненія реальныхъ предметовъ, соотвѣтствующихъ тому или другому отв еченному понятію: для объясненія понятія *добродѣтель*,—выяснить—кого называютъ добродѣтельными людьми,—понятія бѣлизна—назвать бѣлые предметы и т. п.). Сравненіе содержанія нѣсколькихъ однородныхъ разсказовъ напр. („Крестьянинъ и работникъ", „Волкъ и журавль") тоже очень помогаетъ дѣлу въ затруднительныхъ случаяхъ. Полезно также прибѣгать къ *корнесловію*, анализируя составъ слова и изъ этого состава выводя его значеніе: *мгновеніе* отъ мигать, *честолюбіе*—отъ любить и честь и т. п.

Нѣкоторыя слова бываютъ не вполнѣ понятны благодаря *приставкамъ* и *суффиксамъ*. Въ этомъ случаѣ 1) можно прямо указывать значеніе суффикса и т. п. „*Зайнька* у елочки *по*прыгиваетъ...; елочки отъ холоду потрескиваютъ". „Лиса стукъ-стукъ хвос*тищем*ъ по сырому ду*бищ*у". 2) Можно дать вопросы, направленные къ тѣмъ сторонамъ понятія, которыя выражаются суффиксами: „стоитъ *бычище*—проклеваны бочища"—о какомъ быкѣ (по величинѣ) здѣсь говорится? 3) Много помогаетъ также сравненіе даннаго слова съ тѣмъ же, но безъ приставокъ и суффиксовъ: дубъ и *дубище*—одно и тоже? Теплый и *тепловатый*? Смѣшной—*пресмѣшной?* и т. п.

Когда разъяснять всѣ подобныя слова? На *отдѣльныхъ* урокахъ, *передъ* чтеніемъ или *во время* чтенія? Неизвѣстнымъ сложнымъ понятіямъ предпочтительно посвящать *особые* „предметные "уроки, принимая, конечно, при этомъ во вниманіе, чтобы эти уроки не шли въ ущербъ остальнымъ занятіямъ, а напротивъ ихъ дополняли.

Предъ чтеніемъ статьи рекомендуется производить объясненіе словъ устарѣлыхъ, иностранныхъ, воообще всего того, что не можетъ быть понято самими учениками изъ контекста статьи; иногда эти объясненія полезно вести въ видѣ предварительной *бесѣды*, близкой къ содержанію статьи, разсматриванія соотвѣт-

ствующихъ ея тексту *картинъ*, вступительнаго *изложенія* учителя. Прежде чѣмъ читать стих. „Кавказъ“ необходимо обстоятельное сообщеніе о природѣ и пр. Кавказа. Предъ чтеніемъ статьи „Красный фонарь“ „(Книга для чтенія“ Баранова) слѣдуетъ вызвать дѣтей на сообщеніе всего, что они знаютъ о желѣзной дорогѣ и ея устройствѣ и т. п.

Во время самого чтенія должно быть объясняемо то, что можетъ быть понято самими учениками изъ содержанія статьи путемъ наводящихъ вопросовъ: тропы, эпитеты, сравненія,—слова, характеризующія предметъ, имѣющія значеніе для пониманія дальнѣйшаго и т. п. Вопросы при этомъ надо ставить такъ, чтобы отвѣтами объяснялась одна изъ цѣлей автора; что же касается до объясненій, то они не должны имѣть никакихъ уклоненій въ сторону и должны ограничиваться только тѣмъ, что имѣетъ прямое значеніе для пониманія статьи.

Вмѣстѣ съ объясненіемъ отдѣльныхъ словъ и выраженій должно итти объясненіе мыслей статьи и—что особенно важно—той или другой послѣдовательности и *связи* между мыслями, которая, конечно, можетъ быть весьма разнообразна.

Эта послѣдовательность (См. книгу Д. И. Тихомирова—„Чему и какъ учить на урокахъ родного языка“? можетъ быть, во-первыхъ, *временная*—причемъ надо различать а) *одновременность* излагаемыхъ фактовъ и б) *послѣдовательность* ихъ во времени: а) „На солнцѣ темный лѣсъ зардѣлъ; въ долинѣ паръ бѣлѣетъ тонкій; и пѣсню звонкую запѣлъ въ лазури жаворонокъ звонкій“... б) „Вечеръ зимній длится: дѣдушка въ избѣ на печи ложится... Помолися Богу, улеглася мать, дѣти по-немногу стали засыпать; только за работой молодая дочь борется съ дремотой во всю долгу ночь“.

Во-вторыхъ, послѣдовательность мыслей можетъ быть *мѣстная* (во многихъ описаніяхъ), въ 3-хъ, *причинная*: „Были и лѣто и осень дождливы, были потоплены пажити, нивы; сдѣлался голодъ, народъ умиралъ“; въ 4-хъ, одна мысль можетъ объяснять другую: „Что волки жадны, всякій знаетъ: волкъ ѣвши, никогда костей не разбираетъ“.

5) Мысли могутъ находиться между собой въ отношеніи *контраста*, противоположности: „Вечоръ, ты помнишь, вьюга злилась: на мутномъ небѣ мгла носилась; луна, какъ блѣдное пятно, сквозь облака едва смотрѣла. А *нынче* посмотри въ окно! Подъ голубыми небесами, великолѣпными коврами, блестя на солнцѣ,

снѣгъ лежитъ; прозрачный лѣсъ одинъ чернѣетъ, и ель сквозь иней зеленѣетъ, и рѣчка подо льдомъ блеститъ".

6) Одна мысль можетъ быть по отношенію къ другимъ *общей* мыслью (идеей): „*Весело* на полѣ, *привольно* на широкомъ. До синей полосы далекаго лѣса точно бѣгутъ по полямъ разноцвѣтныя нивы. Волнуется золотистая рожь... Синѣетъ молодой овесъ... бѣлѣетъ цвѣтущая гречиха"... Въ подобныхъ случаяхъ необходимо по всей статьѣ прослѣдить эту общую мысль и выяснить, какъ она вытекаетъ изъ данныхъ частныхъ мыслей и оправдывается ими. Связь между мыслями хорошо выясняется, когда учитель, прочитавъ одну мысль, предложитъ такой вопросъ, на который отвѣтомъ и должна служить слѣдующая мысль.

Выяснивъ отношеніе между мыслями, слѣдуетъ затѣмъ сгруппировать ихъ въ *отдѣлы*, путемъ обобщающихъ вопросовъ, и выяснить такимъ образомъ *планъ* статьи, ея логическое построеніе (по крайней мѣрѣ, въ статьяхъ наиболѣе отчетливыхъ въ этомъ отношеніи) и каждой части плана пріискать особое *заглавіе* въ видѣ вопросовъ, краткихъ предложеній, одного слова.

При всѣхъ этихъ занятіяхъ самое важное заключается въ пониманіи *общаго* и *главнаго* въ содержаніи статьи и цѣли разбора прежде всего самимъ учителемъ, который долженъ предварительно изучить статью во всѣхъ отношеніяхъ и самъ для себя опредѣлить частныя данныя, на основаніи которыхъ должно быть выведено общее. Это онъ долженъ всегда имѣть въ виду и при разъясненіи словъ, и при разъясненіи мыслей, связи между ними пр. Это же онъ долженъ имѣть въ виду и при выработкѣ *заглавій*, которыя должны выражать сущность прочитаннаго, а не быть только формальными, внѣшними: „Описаніе того-то", „слова того-то", „отвѣтъ такого-то" и т. п.

Идея или основная мысль той или другой статьи не всегда можетъ быть выведена дѣтьми при всѣхъ, даже повидимому благопріятныхъ условіяхъ предшествующаго этому разбора частностей. Это значитъ, что степень умственнаго развитія дѣтей еще не позволяетъ имъ возвыситься до обобщенія этихъ частностей, и въ подобныхъ случаяхъ мы считаемъ предпочтительнѣе остановиться, чѣмъ непроизводительно напрягать и свои и дѣтскія силы.

Но съ другой стороны, конечно, очень важно, чтобы объяснительное чтеніе и прозаическихъ и поэтическихъ статей заканчивалось посильнымъ для дѣтей тѣмъ или другимъ *общимъ* выво-

домъ изъ нихъ, сознательнымъ опредѣленіемъ главнаго *предмета* ихъ содержанія, точки зрѣнія автора на него и пр. Вопросы, при выясненіи идеи поэтическаго произведенія должны вести къ тому, чтобы, во-первыхъ, были названы по имени поэтическіе *образы*, чтобы они ясно представлялись дѣтямъ въ своихъ чертахъ, чтобы понятно было, какіе образы раскрыты полнѣе, какіе обрисованы слегка. Во-вторыхъ, рядъ вопросовъ долженъ привести къ такой или иной *оцѣнкѣ* дѣйствій, мыслей и чувствъ, статьи, — къ разъясненію того, въ какомъ смыслѣ говорится въ статьѣ о предметахъ — въ *прямомъ* или въ *переносномъ* — и наконецъ къ общему выводу. А доведя учащихся до вывода, полезно взявши этотъ выводъ исходной точкой, вновь разсмотрѣть все содержаніе статьи, провѣрить частности, значеніе ихъ для цѣлаго.

XIII) Какъ разрабатывать статьи въ продолженіе всего курса школы? — Въ первое время по *точкамъ*, потомъ по *частямъ* (мелкимъ, крупнымъ), наконецъ — сразу *всю* статью. Въ первый годъ особенно необходимо толкованіе отдѣльныхъ словъ и выраженій, во второй годъ уже умѣстно разъясненіе и отношеній между мыслями, группировка ихъ, выработка заглавій, краткое выраженіе содержанія статьи; весьма важны упражненія въ подробномъ пересказѣ прочитаннаго; *части* статьи можно разбивать отъ общаго къ частному. При чтеніи въ 3-мъ году нужно заботиться о выработкѣ плана статьи, о толковой — краткой и полной — передачѣ содержанія, выясненіи идеи статьи. Статья можетъ иногда и цѣликомъ разбиваться отъ общаго къ частному, причемъ предварительно классного чтенія и разбора рекомендуется предлагать ученикамъ прочитать статью хотя бы на предыдущемъ урокѣ или даже дома.

Полный и *сокращенный* въ главныхъ чертахъ *пересказъ* прочитанныхъ и объясненныхъ статей вообще долженъ считаться однимъ изъ главнѣйшихъ средствъ для усвоенія содержанія ихъ, развитія устной рѣчи и письменной. По отношенію къ *полному* пересказу однако нужно слѣдить, чтобы онъ былъ вполнѣ *сознательнымъ*, являясь результатомъ пониманія статьи въ полномъ ея составѣ, а не результатомъ только острой памяти, позволяющей иногда цѣлыя страницы передавать почти слово въ слово. При *сокращенномъ* пересказѣ, съ другой стороны, необходимо слѣдить за тѣмъ, чтобы упускались дѣйствительно второстепенныя подробности, а общій смыслъ оставался не нарушеннымъ. Примѣры того и другого вида пересказа можно найти, напр. въ „стилистическихъ задачахъ“ Гаврилова, въ

„Матеріалахъ и задачахъ для письменныхъ упражненій“ Баталина и Андросова и пр.

Требовать ли непремѣнно передачи содержанія статьи *своими* словами? Такое требованіе, возникши въ видѣ противовѣса механическому и безсознательному запоминанію статьи, тѣмъ не менѣе не представляется намъ достаточно основательнымъ. Какъ можно заставлять дѣтей передавать статью *своими* словами, если у нихъ еще нѣтъ этихъ словъ, если одной изъ главныхъ цѣлей чтенія и пересказа является обогащеніе рѣчи учащихся, и въ лексическомъ и въ стилистическомъ отношеніяхъ? Напротивъ, особенно по отношенію къ художественнымъ по языку статьямъ, слѣдуетъ требовать, чтобы передающіе ихъ непремѣнно пользовались всѣми лучшими ихъ словами и выраженіями и, такимъ образомъ, и въ свободной передачѣ сохраняли по возможности изящество подлинника. При этомъ требованіи обогащеніе рѣчи достигается даже скорѣе, чѣмъ при звучиваніи наизусть, частымъ чтеніемъ и т. п. Нужно только слѣдить, повторяемъ, чтобы такая передача происходила вполнѣ сознательно. Необходимо, конечно, также слѣдить—и самымъ тщательнымъ образомъ—за грамматической *правильностью* рѣчи. Важно не только то, *что* усвоено, но и то, *какъ* усвоено.

Изъ видовъ свободнаго пересказа прочитаннаго укажемъ на виды пересказа съ *измѣненіемъ формы* 1) *Измѣненіе прямой рѣчи въ косвенную*. Приведемъ примѣръ передачи стихотворенія съ сохраненіемъ прямой рѣчи (—разговоровъ и т. п.) и съ измѣненіемъ ея въ косвенную (передачи только смысла этихъ разговоровъ).

1. Дѣти *говорили* мамѣ: „что это *ты*, мама, безпрестанно все твердишь о нашей сестрицѣ? Сама же *ты* говоришь намъ, что наша Лиза находится въ лучшемъ мірѣ. На это мать отвѣтила дѣтямъ: „ Ахъ, *я* знаю, что она“... и т. д („Родн. Слово“ годъ 2-й).

2. Дѣти *спрашивали* маму, что это *она* безпрестанно все твердитъ объ *ихъ* сестрицѣ, между тѣмъ какъ сама же говоритъ, что Лиза находится въ лучшемъ мірѣ. На это мама *отвѣтила* дѣтямъ, *что* Лиза дѣйствительно находится въ лучшемъ мірѣ, но въ немъ нѣтъ ни луговъ, ни цвѣтовъ, ни душистыхъ травъ, ни веселыхъ бабочекъ. Дѣти *возразили* матери, что за то на небѣ можно наслаждаться пѣніемъ ангеловъ, розовыми зарями, звѣздными ночами. Но мать замѣтила, что все это такъ, но, къ несчастью, у Лизы нѣтъ тамъ мамы“ и пр.

2) *Выдѣленіе* изъ статьи какого-либо одного предмета и описаніе только его.

3) *Рѣшеніе* на основаніи статьи какого-нибудь дѣлового вопроса; напр. на основаніи статьи „Какъ рубашка въ полѣ выросла" изложить о производствѣ холста.

4) *Указаніе*, что въ статьѣ могло быть, чего быть не могло (въ баснях).

5) *Составленіе* собственнаго разсказа, въ которомъ развивалось бы дѣйствіе, подобное изложенному въ статьѣ (для этого тоже очень удобны басни).

6) Пересказъ—отчетъ въ связи съ данными учителемъ объясненіями. Послѣ урока объяснительнаго чтенія басни „Крестьянинъ и работникъ" можно, напр., потребовать такого пересказа. (Шереметевскій). Въ баснѣ „Крестьянинъ и Работникъ," или иначе—„тонетъ, топоръ сулитъ; вытащатъ—топорища жаль", разсказывается о томъ, какъ крестьянинъ отплатилъ неблагодарностью за свое спасеніе отъ смерти (идея). Разсказъ идетъ въ такомъ порядкѣ: сначала разсказывается о той опасности, въ какой очутился крестьянинъ, потомъ, какъ сильный и смѣлый работникъ убилъ медвѣдя, и наконецъ о томъ, какъ его хозяинъ, вылѣзши изъ-подъ медвѣдя, осыпалъ его бранью (планъ басни—3 части). Главное лицо здѣсь—крестьянинъ; двѣ черты его характера обрисованы авторомъ—неблагодарность и жадность; онѣ видны изъ слѣдующихъ мѣстъ (приводятся). Первый такой отчетъ записывается въ тетради въ классѣ и долженъ служить образцомъ другихъ—устныхъ, подобныхъ же упражненій.

Если затѣмъ будетъ прочитана басня „Волкъ и Журавль", то ее слѣдуетъ сравнить съ первой въ отношеніи сходства и различія положеній и характеровъ.

Кромѣ устнаго пересказа, въ связи съ содержаніемъ прочитанныхъ и объясненныхъ статей рекомендуется также вести и *письменныя работы*—письменное изложеніе статей въ цѣломъ или въ частяхъ, всѣхъ формъ пересказа и т. д.

Весьма полезны также устныя *бесѣды* по поводу прочитаннаго, по поводу одной, двухъ, нѣсколькихъ однородныхъ статей, цѣлаго, наконецъ, ихъ отдѣла. Цѣлью этихъ бесѣдъ можетъ быть прежде всего *повтореніе* свѣдѣній, полученныхъ путемъ чтенія статей историческихъ и пр., о чемъ уже мы говорили и выше, и на что, къ сожалѣнію, далеко не вездѣ обращается надлежащее вниманіе.

Во-вторыхъ, эти бесѣды могутъ *дополнять* данныя, имѣющіяся въ статьяхъ „Книги для чтенія", объединять ихъ съ той или другой точки зрѣнія. Много прекрасныхъ образцовъ такого объединенія можно найти въ указанной уже нами книгѣ Острогорскаго: „Русскіе писатели" (сказки о *лисѣ*, басни о *трудѣ*).

Цѣлью бесѣдъ затѣмъ можетъ быть *сравненіе* болѣе или менѣе однородныхъ предметовъ—лошади и коровы, собаки и волка и т. п., и выясненіе (по данной схемѣ) ихъ сходства и различія. Указаніе пользы или вреда отъ предметовъ,—причинной связи между явленіями природы, разъясненіе духовной природы человѣка, превосходства образованнаго человѣка предъ необразованнымъ, значенія труда,—все это и подобное тоже можетъ быть весьма благодарными темами для подобныхъ бесѣдъ, которыя, кромѣ несомнѣнной пользы для развитія учащихся, вносятъ въ преподаваніе необходимый элементъ разнообразія и вообще очень нравятся дѣтямъ. Вестись эти бесѣды должны, конечно, по опредѣленному плану, каждый разъ на одну опредѣленную тему; какъ существенный элементъ въ эти бесѣды должно входить и *повторительное* перечитываніе (учениками или учителемъ) того, что окажется забытымъ.

Въ курсѣ послѣдняго года должно, наконецъ, занимать видное мѣсто и *самостоятельное чтеніе* учениками статей и книгъ изъ ученической библіотеки. Но чтобы быть дѣйствительно полезнымъ занятіемъ, оно тоже должно вестись подъ контролемъ учителя и имъ направляемо, путемъ, напр., той или другой *задачи*, даваемой ученику въ связи съ содержаніемъ статьи или книги, или провѣрочной *бесѣды*, при возвращеніи книги. Разъ—два въ недѣлю учитель можетъ и самъ съ большою пользою для дѣла устраивать *классное* образцовое чтеніе болѣе или менѣе крупныхъ произведеній и притомъ *совмѣстное*—для 2—3 отдѣленій сразу—если содержаніе книги и составъ отдѣленій допускаетъ это. Многочисленные примѣры бесѣдъ съ учениками по прочтеніи книги и вообще множество мѣткихъ замѣчаній, касающихся этого весьма важнаго школьнаго вопроса и, вмѣстѣ съ тѣмъ, взятыхъ прямо изъ живой практики, желающій можетъ найти въ книгѣ. „Что читать народу", Т. I—II.

XIV. Изъ предыдущаго уже видно, какую важность имѣетъ для школы *выразительность* чтенія. Умѣніе читать выразительно весьма важно, прежде всего, для самаго учителя, какъ могущественное средство для привлеченія вниманія и интереса учениковъ

къ дѣлу, для оживленія ихъ; толково прочитанная вещь, съ другой стороны, можетъ въ нѣкоторыхъ случаяхъ считаться уже на половину объясненной. Важно это умѣнье и для народныхъ чтеній, которыя теперь все чаще и чаще получаютъ возможность организоваться среди сельскаго населенія. Важенъ навыкъ къ выразительному чтенію и для учениковъ, заставляя ихъ болѣе вдумываться въ содержаніе читаемаго, приготовляя изъ нихъ хорошихъ чтецовъ для семьи, которая всегда съ удовольствіемъ слушаетъ толковое чтеніе. Но отсюда, конечно, не слѣдуетъ, чтобы подъ выразительностью школьнаго чтенія мы разумѣли что-либо выдающееся, какую-либо декламацію и т. п. Чтеніе должно быть просто, естественно, искренно, напоминая собой устную живую бесѣду и избѣгая той монотонности, пѣвучести, быстроты и безучастности къ содержанію, которыя, къ сожалѣнію, такъ часто встрѣчаются въ школахъ.

Съ самыми заурядными природными данными можно, при добромъ желаніи, достигнуть очень значительныхъ результатовъ въ выразительности и своего и ученическаго чтенія, проработывая предъ урокомъ съ этой цѣлью статью за статьей и принимая во вниманіе самые элементарныя правила. (См. книжку В. Острогорскаго „Выразительное чтеніе“ и соотвѣтствующія главы въ любой методикѣ обученія русскому языку). Согласно этимъ правиламъ слѣдуетъ прежде всего позаботиться о подлежащей постановкѣ ученическихъ *голосовъ*, пріучая ихъ и читать и отвѣчать громко, но не крикливо,—*дыханія*, пріучая ихъ умѣть во время и запасаться дыханіемъ и экономно его тратить, и, наконецъ,—*произношенія*, требуя всегда произношенія отчетливаго, яснаго, съ соблюденіемъ знаковъ препинанія и соотвѣтствующихъ имъ паузъ (особенно не допуская дѣлать паузъ въ концѣ каждой строчки при чтеніи стиховъ!). Осмысленность произношенія въ весьма значительной степени зависитъ, наконецъ, отъ внимательнаго отношенія къ такъ называемымъ *логическимъ* удареніямъ надъ тѣмъ или другимъ *словомъ* въ предложеніи (*учитель* пишетъ на доскѣ, учитель *пишетъ* на доскѣ, учитель пишетъ на *доскѣ*—три значенія одного и того же предложенія),—отъ соблюденія *интонаціи*, смотря по тому *кто* и *что* говоритъ (нѣжной, грубой, веселой, печальной и проч. и пр.), своевременнаго *замедленія* и *ускоренія* чтенія, постепеннаго повышенія и пониженія голоса и т. п. Какъ практическій пріемъ, можно посовѣтовать слѣдующее.

Переписавши на особый листъ крупнымъ почеркомъ предпола-

гаемое къ прочтенію стихотвореніе и т. п , слѣдуетъ, внимательно вчитываясь въ его смыслъ—и въ общемъ и въ частностяхъ,—размѣтить его условными знаками,—подчеркнуть слова съ логическимъ удареніемъ, поставить прямые кресты (+) тамъ, гдѣ не слѣдуетъ останавливаться, косые (×)—гдѣ наоборотъ слѣдуетъ, подписать сбоку характеръ интонаціи, тембра голоса, скорости чтенія (громко, нѣжно, медленно) и т. п. и затѣмъ уже читать произведеніе какъ бы *по нотамъ*. Кажется, слѣдуетъ признать далеко не безполезнымъ такое упражненіе для выработки выразительности въ чтеніи, вдумчивое вниканіе въ смыслъ произведенія, такъ какъ безошибочно—выразительное чтеніе можетъ быть результатомъ только безошибочнаго пониманія этого смысла.

XV. *Письменныя упражненія*, умѣстныя въ начальной школѣ могутъ быть - 1) орѳографическія, 2) грамматическія, 3) лексическія, 4) стилистическія. Изъ нихъ на практикѣ наибольшимъ вниманіемъ пользуются первыя и отчасти вторыя. Погоня за *правописаніемъ* выдвигаетъ часто на первый планъ систематическую диктовку и такъ называемый грамматическій (этимологическій) разборъ; на остальное далеко не вездѣ обращается достаточное вниманіе. Но, съ одной стороны, одна *диктовка* еще не обусловливаетъ непремѣнно хорошихъ успѣховъ въ правописаніи, а, съ другой, не правописаніе само по себѣ должно быть цѣлью въ современной школѣ, а *толковописаніе*, и въ этомъ направленіи должны развиться школьныя занятія. Въ жизни никто не будетъ диктовкой провѣрять развитіе человѣка, такъ какъ орѳографія—по преимуществу красота только бумажная, и хотя она въ извѣстныхъ предѣлахъ необходима, но главное—красота ума и развитія—состоитъ въ мысляхъ человѣка, въ умѣніи ясно и логично ихъ изложить. Въ самой орѳографіи надо строго различить существенное отъ несущественнаго, тѣсно связанное съ строемъ и духомъ языка, и условное, существующее только по обычаю.

Конечно, и въ начальной школѣ можно достичь почти безусловно-правильнаго (орѳографическаго) письма, но неизбѣжно принеся ему въ жертву все остальное и тѣмъ не менѣе только для экзамена,—такъ какъ орѳографія, если она не связана съ общимъ развитіемъ человѣка и главное—съ навыкомъ къ толковому самостоятельному письму (изложенію мыслей)—очень скоро исчезаетъ, какъ навыкъ, по выходѣ ученика изъ школы, и всѣ громадные труды, понесенные школой для достиженія ея—оказываются безъ всякихъ жизненныхъ, практическихъ результатовъ.

„Примѣрныя программы“ признали необходимымъ понизить требованія по орѳографіи для оканчивающихъ курсъ въ начальной школѣ и конечной цѣлью, письменныхъ упражненій въ ней поставили навыкъ къ самостоятельному толковому изложенію мыслей, до извѣстныхъ предѣловъ, конечно, грамотному, и обратили особенное вниманіе при этомъ на употребленіе знаковъ препинанія. Признавая вообще эти требованія нормальными и осуществимыми, мы въ связи съ ними и постараемся изложить нѣкоторыя наши замѣчанія и разъясненія. Начнемъ съ орѳографіи.

Въ искусствѣ писать орѳографически принимаютъ участіе слѣдующіе факторы *): 1. Способность къ привычному механическому рефлективному умѣнью примѣнять къ дѣлу орѳографическія правила—быстро, легко и свободно. Эта способность достигается соблюденіемъ слѣдующаго:

а) *необходимо начинать обученіе орѳографіи какъ можно раньше*—вмѣстѣ съ обученіемъ грамотѣ, постоянно для этого пользуясь *звуковымъ анализомъ* словъ, такъ какъ почти половина русскихъ словъ пишется такъ же, какъ и произносится; на этой же ступени полезно также разумно-поставленное (см. ниже) *списываніе* съ книги, умѣстны, наконецъ, и практическія указанія, въ родѣ—на вопросъ *какого?* пиши въ концѣ *ого*, а не *ова*, на вопросъ—*что дѣлать*? пишется *ѣ*,—если слышится *е*- (сидѣть)... и т. п. Дистервегъ, Ушинскій, Буслаевъ и др. одинаково утверждаютъ, что *правописаніе на первой ступени—дѣло не учителя грамматики, а учителя азбуки и чистописанія*;

б) при образованіи навыковъ правописанія нужно всѣми способами *предупреждать* ошибки и вести так. обр. дѣло такъ, чтобы учащіеся писали по возможности безъ ошибокъ;

в) при обученіи правописанію важно слѣдовать *опредѣленной системѣ*, чтобы послѣдующее опиралось на предыдущее;

г) упражненій собственно орѳографическихъ *не должно отдѣлять* отъ остальныхъ занятій отечественнымъ языкомъ—чтенія, разсказа, грамматики, изложеній и пр.

д) Каждое правило, (выведенное изъ наблюденій надъ орѳографически-образцовымъ текстомъ) *должно быть закрѣплено рядомъ письменныхъ упражненій*.

---

*) См. „Методику правописанія“ Дьяченко.

Одной теоріи оч. мало; нуженъ навыкъ, который достигается только упражненіями.

II. Второй важный факторъ при обученіи орфографіи—органъ *зрѣнія,* которое слѣдуетъ вообще развивать; дѣтей слѣдуетъ въ частности научить *всматриваться* и *разсматривать* предметъ, а разсмотрѣнное удерживать въ памяти. Коренное *ѣ*, *е*, раздѣльное и слитное письмо словъ по преимуществу усвоиваются зрительной памятью.

III. *Слухъ и органъ рѣчи.* Множество словъ пишутся такъ, какъ произносятся. Необходимо, слѣдов., развивать эти органы въ видахъ успѣшности обученія правописанію. Это дѣлаютъ, какъ уже замѣчено не разъ выше, аналитическія *звуковыя* упражненія, хоровое чтеніе, чтеніе *истовое* (на манеръ славянскаго), хорошій выговоръ учителя. Кромѣ употребленія е, ѣ, і, ь, ъ, я, ю почти все можетъ быть опредѣлено произношеніемъ.

IV. *Навыкъ руки.* Частое письмо, повтореніе одного и того же помогаютъ дѣлу.

V. *Память.* Она помогаетъ заучивать правила, которыя должны быть ясны, кратки, выведены изъ наблюденій подъ примѣрами. Негодится давать заразъ по нѣсколько правилъ.

VI. *Сознательное и разумное отношеніе къ смыслу словъ и вообще рѣчи, связи словъ въ предложеніи* –составляетъ тоже одно изъ главныхъ условій правописанія, особенно синтаксическаго—знаковъ препинанія. Вслѣдствіе этого предупредительная (см. ниже) диктовка должна соединяться съ смысловымъ разборомъ и т. п. Отсюда же вытекаетъ значеніе упражненій въ опредѣленіи готовыхъ формъ языка и въ образованіи новыхъ.

VII. *Вниманіе.* Для внимательнаго отношенія учащихся къ письму и къ его результатамъ важно, чтобы а) учитель самъ внимательно относился къ замѣченнымъ въ ученическихъ тетрадяхъ ошибкамъ;

б)—диктантъ (или другое орѳографич. упражненіе) не былъ оч. продолжителенъ, минутъ 10—15;

в)—текстъ былъ вполнѣ понятенъ;

г)—въ занятіяхъ орѳографіей наблюдалось разнообразіе;

д) чтобы въ упражненіяхъ была постепенность въ ихъ трудности и сложности.

Очень важно также пріучить учениковъ къ тому, чтобы они не позволяли себѣ переспрашивать продиктованное, а выслушивали внимательно слова учителя и старались удерживать въ па-

мяти не отдѣльныя слова, а цѣлыя связныя фразы, а затѣмъ умѣли провѣрять написанное, что дается далеко не сразу.

Сдѣлаемъ теперь нѣсколько замѣтокъ объ *орѳографическихъ упражненіяхъ*.

1. *Диктовка*. Главное значеніе диктовки состоитъ въ томъ, что она переводитъ знаніе въ навыкъ, и слѣдовательно, должна являться только въ связи съ другими орѳографическими занятіями и упражненіями. По характеру веденія различаютъ, какъ извѣстно, диктовку *звуковую*, *статарную* (предупредительную) и *курсорную* (провѣрочную).

1. Подъ звуковой диктовкой разумѣется письмо словъ послѣ предварительнаго ихъ разложенія, а также подъ диктовку отдѣльныхъ звуковъ; отсюда два ея вида: а) аналитическая и б) синтетическая. При аналитической диктовкѣ предложеніе разлагается (учениками подъ руководствомъ учителя) на отдѣльныя слова, слова на слоги и на звуки, произносимые вполнѣ истово и отчетливо: *голо*ва, *морозъ*. *поется*... Дѣти затѣмъ отвѣчаютъ на вопросы: сколько словъ сказано? Сколько и какіе звуки въ первомъ, второмъ словѣ?—и, наконецъ, уже пишутъ. Подобный звуковой анализъ особенно важенъ въ началѣ обученія чтенію и письму, когда дѣти оч. склонны пропускать повторяющіяся и буквы и цѣлые слоги: (хо)хотъ, бара(ба)нъ; но этотъ анализъ не слѣдуетъ упускать изъ виду и на дальнѣйшихъ ступеняхъ обученія. При синтетической диктовкѣ слова пишутся послѣ произнесенія учителемъ правильно, ясно и отчетливо отдѣльныхъ звуковъ, составляющихъ то или другое слово, которое ученики и угадываютъ: съ—а—нь—и.

2. Статарная—предупредительная—обучающая диктовка является въ сущности развитіемъ звуковой и сводится къ тому, что тотъ или другой текстъ пишется послѣ всесторонняго разбора его (буквеннаго, этимологическаго, синтаксическаго) и выясненія всего, что можетъ представить затрудненіе для учащихся въ орѳографическомъ отношеніи. При этомъ: 1) чтеніе должно быть громкое, отчетливое, истовое; 2) диктовать слѣдуетъ не отдѣльными словами, а цѣлыми понятными предложеніями;

3)—диктовать методически—обработанный матеріалъ, а не что попало, (чтобы, между прочимъ, не встрѣчалось въ текстѣ случаевъ еще неизвѣстныхъ);

4) не слѣдуетъ брать для диктовки стихотвореній;

5) диктовка должна итти вслѣдъ за разъясненіемъ правила и

практическими упражненіями въ его усвоеніи—списываніемъ, разборомъ и пр., а не *сразу* послѣ разъясненія правила, такъ какъ ребенокъ, зная правила, не знаетъ еще, какъ его нужно примѣнять къ дѣлу; этому тоже сначала надо научить. Затѣмъ въ письмѣ подъ диктовку необходимо быстро соображать—какая форма даннаго слова, какое правило слѣдуетъ примѣнить къ нему и т. п., а для начинающихъ учиться орѳографіи это окажется неодолимымъ обиліемъ трудностей, и прямая цѣль диктовки можетъ оказаться недостигнутой.

6) Весьма полезна также рекомендуемая, напр. г. Тихомировымъ „диктовка на урокъ" послѣ самостоятельнаго домашняго приготовленія учениками статьи для предполагаемаго письма ея въ классѣ—подъ диктовку.

7) Для сокращенія времени можно иногда практиковать и и диктовку безъ письма, ограничиваясь только устнымъ выспрашиваніемъ, какъ слѣдуетъ написать то или другое слово, и заставляя писать только слова затруднительныя въ орѳографическомъ отношеніи.

3. Курсорная—провѣрочная диктовка, напротивъ должна имѣть характеръ экзаменаціонный, и слѣдовательно умѣстна только, какъ средство провѣрки пройденнаго (—ряда однородныхъ правилъ, цѣлаго отдѣла правописанія и т. п.) И если статарная диктовка должна употребляться какъ можно чаще, то курсорной—наоборотъ—слѣдуетъ пользоваться по возможности рѣже.

Другимъ в. распространеннымъ орѳографическимъ упражненіемъ служитъ *списываніе* съ книги. Взгляды на это упражненіе оч. расходятся. Одни находятъ его очень полезнымъ, другіе безполезнымъ, третьи даже вреднымъ, какъ занятіе чисто механическое, не только не развивающее, но даже притупляющее дѣтскія способности. Истина, какъ нерѣдко бываетъ въ подобныхъ случаяхъ, въ срединѣ. При одновременныхъ занятіяхъ съ 3 отдѣленіями въ начальной школѣ безъ списыванія обойтись во всякомъ случаѣ очень трудно, и нужно, слѣдовательно, заботиться о томъ, чтобы вести занятія имъ по возможности методичнѣе.

1) Прежде всего списываніе должно быть списываніемъ *словъ*, а не отдѣльныхъ—одна за другою—*буквъ*, какъ это часто бываетъ у дѣтей, предоставленныхъ при этомъ занятіи съ самаго начала совершенно самимъ себѣ; списываніе должно быть осмысленное, послѣ внимательнаго разсмотрѣнія *слова*.

2) Для достиженія этой цѣли надо давать списывать немного (3—4 строчки), съ предупрежденіемъ, что нужно выучиться правильно писать заданное и безъ книги, что будетъ провѣрка.

3) Текстъ для списыванія долженъ быть вполнѣ понятенъ учащимся и предварительно уже разобранъ и въ вещественномъ, и въ орѳографическомъ отношеніяхъ.

4) Списываніемъ, конечно, нельзя достичь правописанія того, что зависитъ отъ смысла рѣчи, а только то, что зависитъ отъ зрительныхъ впечатлѣній: коренныя слова съ б, ѣ, е, о, слитное и раздѣльное начертаніе по обычаю - взаимы, досыта, въ теченіе, впослѣдствіи и т. п., такихъ словъ, какъ напр., М*о*сква, *о*гурецъ, иностранныхъ.

5) Чтобы списываніе не превращалось въ чисто механическую работу, надо его связывать съ какой-либо задачей, требующей участія мышленія, соображенія:

а) можно предложить выписать только *часть* статьи (слова какого-либо дѣйствующаго лица и т. п.);

б) списывая недоконченный текстъ, его докончить: Май весенній мѣсяцъ, а Декабрь —? Рыбы живутъ въ —?

в) выписать слова — предметы, слова дѣйствія и пр.;

г) списывая, измѣнить текстъ — вмѣсто настоящ., напр., времени поставить прошед., вмѣсто единств. числа — множеств., утвердительныя предложенія передѣлать въ отрицательныя и т. п.: „Въ лѣсу стояла хорошенькая елка. Росла она въ чудномъ мѣстѣ. Ее грѣло солнце, а кругомъ ея росло много ея подругъ, сосенъ и елей“. (Поставить, что можно, во множ. числѣ!) Безпрестанное же и неосмысленное списываніе, притомъ цѣлыми страницами, безъ всякой потомъ провѣрки мы должны признать занятіемъ во всякомъ случаѣ мало производительнымъ.

Встрѣчаются нерѣдко въ школьной практикѣ промахи со стороны учителя и при упражненіи учениковъ въ письмѣ выученнаго наизусть. Начинаютъ иногда пользоваться этимъ упражненіемъ очень рано, задаютъ помногу, — необъясненный текстъ и пр. Методика предмета, съ своей стороны, требуетъ соблюденія слѣдующаго:

1) Задавать выучить что-нибудь съ орѳографическими цѣлями можно только послѣ разбора статьи и въ орѳографическомъ и въ грамматическомъ;

2) если дается стихотвореніе, то слѣдуетъ выбирать такое, которое уже ранѣе было выучено съ другими цѣлями; давать же

заучивать сразу съ орѳографическими цѣлями такія стих., которыя только что прочитаны и разобраны съ цѣлями воспитательными, негодится.

3) На первыхъ порахъ разучиваніе полезно производить въ классѣ, подъ руководствомъ учителя;

4) Много задавать не слѣдуетъ.

Къ орѳографическимъ упражненіямъ относятся, наконецъ, такъ называемыя орѳографическія *задачи* (онѣ же, большею частью, и грамматическія) по отношенію, напримѣръ, къ употребленію сомнительныхъ гласныхъ, согласныхъ словъ съ б. ѣ—префиксовъ, суффиксовъ и флексій (См. напр. книжку Сумскаго—„Собраніе грамматическихъ задачъ", подобную же Разыграева; всѣ, болѣе или менѣе методически составленныя грамматики тоже снабжены этими задачами).

Приведемъ образцы подобныхъ задачъ.

1) Выписать слова съ сомнительными звуками и поставить ихъ въ ясной для слуха формѣ: мороза, дрова, часъ, враги, головы, прямо, мостъ и пр.

2) Вставить пропущенныя буквы: ч—сы, ш—рмы, ж—ть и т. п.

3) Въ данныхъ словахъ найти буквы сомнительныхъ звуковъ

т ш п

и надписать сверху соотвѣтствующаго: медъ, книжка, дубъ и т. п.

4) Измѣнить слова такъ, чтобы вм. *е* оказалось ь, о, или совсѣмъ выпало: день (дня), ручей, звенятъ (звонъ), левъ, гремѣть и т. п.

5)—вмѣсто е—ё: всего, весло, слеза, метла, пестрота, ель, бреду и пр.

6) Списать, вставивъ пропущенные *е* или *ѣ*: громъ гр—митъ, мягко ст—летъ, да жестко спать, и пч—ла л—титъ на красивый цвѣточ—къ...

7) Выписать слова съ *ѣ* въ корнѣ; произвести отъ нихъ производныя, приписать къ нимъ сказуемыя: хлѣбъ (необходимъ), сѣно (хорошо пахнетъ).

8) Подчеркнуть префиксы, суффиксы, переписать текстъ съ раздѣленіемъ словъ на корень, суффиксы, флексію зн—а—ть солн—ышк—о у—том—л—е—но...

9) Придумать къ даннымъ префиксомъ (без, пре, при, из) слова, тоже къ суффиксам—ок, ек, ик, ышк, ушк, овать, ывать аст, еньк. и др., измѣнивъ префиксъ, сказать, какая перемѣна произошла въ значеніи: прохожу—прихожу, предѣлъ—придѣлъ,

разбирать—собирать и т п.; измѣнить суффиксы съ той же цѣлью: солнце—солнышко, бѣловатый—бѣленькій, мужчина—мужичекъ, толкать—толкнуть; отъ даннаго *корня* произвести возможныя производныя и сложныя: садъ, садик, садовый, садить и пр.; стар—старикъ, старый, старѣться и пр.

10) При изученіи флексій очень полезно изъ данныхъ въ прямыхъ формахъ словъ (мальчикъ, читать, книга) составлять предложеніе.

11) Дописать фразы: Гус... водяная птица, красны лапки у гус..., свинья гус. не товарищъ и пр.

12) Измѣнить какое-либо слово въ предложеніи по всѣмъ флексіямъ, какъ въ предыдущей задачѣ.

13) Вставить пропущенныя буквы въ флексіяхъ: птица крыль—ми сильна, отольются кошк—мышкины—слезки, жизнь дана на добры—дѣл—.

14) Написать нѣсколько предложеній, въ которыхъ была бы нужная форма—неопредѣл. накл. съ *ь* (онъ идетъ *купаться*), предложн. падежъ съ *ѣ* (въ рѣкѣ много рыбы) и т. п.

15) При письмѣ подъ диктовку подчеркиватъ флексіи существительныхъ, прилагат., мѣстоимѣній.

16) Составить предложенія, въ которыхъ были случаи употребленія им. прилаг. въ вин. пад. ед. ч. жен. рода и въ творит.—съ флексіями—*ую, юю, ою, ею*; въ твор. и предл пад. муж. рода съ флексіями: *ымъ, имъ*, омъ, емъ...

17) Упражненія въ полномъ склоненіи и спряженіи; таковыя полезны и письменныя—для орѳографіи, и устныя—для правильности рѣчи, ибо мѣстный говоръ нерѣдко представляетъ значительныя уклоненія отъ литературнаго языка: мѣстовъ, войсковъ, въ поли, ходютъ, ѣздіютъ...

На упражненіяхъ въ словопроизводствѣ и въ анализѣ словъ считаю необходимымъ остановить особое вниманіе г.г. учащихъ, такъ какъ они, по нашему мнѣнію, вообще должны занимать одно изъ самыхъ видныхъ мѣстъ при занятіяхъ русскимъ языкомъ. По возможности полное знакомство съ *составомъ словъ*—со всѣми приставками, суффиксами, флексіями, съ измѣненіями при словопроизводствѣ и словоизмѣненіи гласныхъ и согласныхъ звуковъ—одно изъ самыхъ вѣрныхъ и раціональныхъ средствъ къ достиженію сознательнаго правописанія и вообще отношенія къ языку. Въ этомъ согласны, начиная съ Ушинскаго. (Руководство г. II, 28) и кончая Шереметевскимъ, всѣ новѣйшіе методологи русскаго

языка. Это сторона дѣла гораздо важнѣе, чѣмъ многое другое, и, между прочимъ, обычный грамматическій этимологическій разборъ формъ, сводящійся къ усвоенію *терминологіи*, а не языка и его явленій. Но, конечно, занятія составомъ словъ имѣютъ смыслъ только въ томъ случаѣ, если ихъ продолжать въ теченіе всего курса, а не бросать, поверхностно познакомивъ съ нимъ, согласно программѣ.

18) Что касается *знаковъ препинанія*, то для наиболѣе прочнаго и толковаго отношенія къ нимъ необходимо по возможности раннее (въ теченіе перваго же года) знакомство съ предложеніемъ. На его анализѣ, на усвоеніи его формъ и видовъ и должно быть построено все остальное и изъ него вытекать, какъ этимологія, такъ и пунктуація (знаки препинанія), а не основываться на какихъ-либо внѣшнихъ и нелѣпыхъ признакахъ („предъ *что* ставь запятую, предъ *который* тоже ставь") и т. п.

XVI. Мы подошли къ *грамматикѣ*, въ виду несомнѣнной связи съ ней орѳографіи. Однако связь эта и вліяніе грамматики на орѳографію съ очевидностью могутъ сказываться только при самомъ основательномъ знакомствѣ съ грамматикой и только въ концѣ курса, когда мышленіе и сообразительность учащихся получатъ уже достаточную гибкость и быстроту, которыя необходимы, чтобы всегда съ пользой руководствоваться при письмѣ тѣмъ или другимъ грамматическимъ отвлеченнымъ правиломъ. Не всегда обращается надлежащее вниманіе и на методъ сообщенія этихъ правилъ, вслѣдствіе чего нерѣдко и обнаруживается то печальное явленіе, что грамматическія свѣдѣнія стоятъ въ пройденномъ курсѣ сами по себѣ, а орѳографія и пр. сама по себѣ: „правила знаютъ ученики, а писать не умѣютъ", „разбирать" умѣютъ, а привести своего примѣра простого предложенія, названія предмета, признака... не могутъ, терминологію усвоили отлично, а смысла формъ языка не понимаютъ и т. д. Въ виду всего этого, нѣкоторые предполагаютъ обойтись въ элементарномъ курсѣ совсѣмъ безъ грамматики, если имѣть въ виду только правописаніе. Такъ напр. г. Тихомировъ, признающій вообще большое значеніе за грамматикой, считаетъ вмѣстѣ съ тѣмъ возможнымъ *научить правописанію безъ грамматики* на основаніи а) звукового и буквеннаго состава словъ; б) общаго значенія словъ (слово—предметъ, слово—качество, слово—дѣйствіе, слово—число); в) отношенія словъ въ рѣчи (по вопросамъ); г) этимологическаго состава словъ; д) различія между словами измѣняемыми и неизмѣ-

няемыми; е) понятія о предложеніи. Но, вѣдь все это и составляетъ грамматику, только безъ общепринятыхъ терминовъ. Дѣло, намъ кажется, не въ терминахъ, а въ той цѣли, которую себѣ слѣдуетъ ясно представлять при элементарномъ преподаваніи грамматики, и въ методѣ. Не отрицая, конечно, значенія грамматики для болѣе сознательнаго и прочнаго усвоенія правописанія, мы, вмѣстѣ съ тѣмъ думаемъ, что элементарный курсъ ея главной цѣлью своей долженъ ставить нѣчто болѣе важное. Разумно ведущіяся занятія грамматикой должны, по нашему мнѣнію, самымъ благотворнымъ образомъ отразиться и на общемъ развитіи учениковъ—на ихъ наблюдательности, способности мышленія, и могутъ быть полезны въ самомъ практическомъ смыслѣ этого слова: ясное и точное пониманіе чужой рѣчи (и устной и письменной), сознательное отношеніе къ своей, обогащеніе и усовершенствованіе, все это можетъ дать грамматика, и всего этого какъ часто еще не достаетъ въ русской деревнѣ. Занятія грамматикой должны являться однимъ изъ главнѣйшихъ пособій при обученіи дѣтей письменной рѣчи—толковому изложенію ими мыслей на бумагѣ, и съ этой цѣлью должны, между прочимъ, вестись и грамматическія *упражненія*, и самое расположеніе и выборъ грамматическаго матеріала. Чрезвычайно важенъ при этомъ и *методъ* занятій.

Если обученіе грамотѣ должно имѣть развивающій характеръ, то тѣмъ болѣе изученіе грамматики. А этотъ характеръ въ элементарномъ курсѣ она можетъ принять только при соблюденіи слѣдующаго. Грамматика изучаетъ законы языка, какъ средства передачи мысли; слѣдовательно, самое важное—анализъ предложенія. Между тѣмъ орѳографія, подчинивъ себѣ грамматику, на первый планъ выдвинула *этимологію* и формальный этимологическій разборъ. Въ интересахъ живого дѣла необходимо на первый планъ поставить синтаксисъ. (Предложеніе простое, слитное, сложное; способы ихъ выраженія, сокращенія; значеніе словъ—постоянное и временное, связь ихъ и отношеніе другъ къ другу. Образованіе новыхъ формъ по требованію мысли и пр. и пр.). Этимологія при этомъ должна проходиться въ связи съ синтаксическими понятіями, вытекая изъ нихъ, и тоже по преимуществу въ живой рѣчи, а не въ видѣ отдѣльныхъ таблицъ склоненій и спряженій. Въ этомъ отношеніи весьма важна концентрическая система преподаванія, о которой скажемъ еще нѣсколько словъ ниже. Методъ преподаванія въ теченіе всего элементарнаго кур-

са долженъ быть строго—индуктивный, эвристическій и состоять не въ заучиваніи терминовъ, опредѣленій, дѣленій и пр., не въ разборѣ по внѣшнимъ признакамъ, а долженъ имѣть въ виду самостоятельную выработку учащимися грамматическихъ *понятій*. обогащеніе языка, ознакомленіе съ его формами и *привычку употреблять* ихъ, умѣніе наблюдать надъ языкомъ, сравнивать его явленія, подмѣчать въ нихъ сходство и различіе, связь и зависимость, обобщать ихъ признаки въ законъ, а законъ примѣнять къ отдѣльнымъ явленіямъ. Все это должно вытекать изъ непосредственныхъ наблюденій надъ живымъ языкомъ, изъ самыхъ разнообразныхъ (устныхъ и письменныхъ) упражненій; упражненія должны быть и послѣ выработки понятія и вывода правила. Эти упражненія должны состоять въ примѣненіи общаго понятія и правила къ новымъ частнымъ случаямъ, въ распознаваніи формъ, въ самостоятельномъ пріискиваніи примѣровъ, въ построеніи формъ по опредѣленному требованію и образцу; весьма важны также упражненія стилистическія и логическія. Матеріаломъ для всего этого должна быть живая правильная рѣчь, изящные образцы ея, заимствованные изъ лучшихъ нашихъ писателей.

Языкъ—естественно историческое явленіе, и методъ долженъ сообразоваться съ этимъ. Оч. много наблюденій, оч. много упражненій, оч. мало теоріи—вотъ основныя требованія элементарнаго преподаванія грамматики. Важны не выводы сами по себѣ, отвлеченно, а практическіе навыки, умѣнье пользоваться этими выводами какъ устно, такъ и письменно.

Въ общемъ, ходъ урока по грамматикѣ представляется намъ въ слѣдующемъ видѣ:

А. *Предварительная бесѣда* учителя съ учениками съ извѣстной грамматической цѣлью (повтореніе прежде усвоеннаго, наблюденіе надъ живой рѣчью, сравненіе формъ языка, напр. временъ настоящаго, прошедшаго и будущаго, степеней сравненія и т. п.) Особенно важны эти бесѣды на первыхъ порахъ, когда дѣти только что переходятъ отъ *предметовъ* къ *словамъ*, отъ мысли къ ея формамъ. Цѣль такихъ бесѣдъ—навести дѣтей на тотъ или другой законъ языка путемъ вопросовъ учителя.

В. *Выводы изъ бесѣды*—учениками. Учитель только помогаетъ точной формулировкѣ вывода, который и пишется имъ на доскѣ, а учениками въ тетради.

С. *Подборъ дѣтьми примѣровъ* на требуемую грамматическую форму. Лучшіе изъ нихъ тоже записываютъ подъ выводомъ.

D *Разборъ этихъ примѣровъ*—по извѣстной системѣ, разъ установленной.

E. *Разборъ книжнаго текста*—по грамматической хрестоматіи въ тѣсной связи съ темою урока.

F. *Выводы изъ урока*—сводъ преподаннаго и теоретическое повтореніе для соединенія новаго знанія съ усвоеннымъ прежде, что тоже записывается.

G. *Письменныя задачи* для рѣшенія дома или на слѣдующемъ урокѣ; предпочтительнѣе такія, которыя обнимали бы содержаніе не только даннаго урока, но повозможности и предыдущихъ. Считаю нужнымъ при этомъ указать на сборникъ Яхонтова ч. 1—2 и методическое руководство къ этому сборнику, гдѣ проработанъ въ видѣ отдѣльныхъ уроковъ весь почти элементарный курсъ грамматики. Что касается до общей программы обученія элементарной грамматикѣ, то много весьма цѣнныхъ указаній можно найти въ указанномъ уже нами методическомъ руководствѣ Д. Тихомирова; съ своей стороны, мы для первой ступени обученія грамматикѣ, въ видѣ перваго концентра, предлагаемъ слѣдующее, основываясь, главнымъ образомъ, на трудахъ недавно умершаго даровитаго педагога Шереметевскаго.

Въ элементарномъ курсѣ главное—предложеніе и составъ слова. Явленія языка разсматриваются съ нѣсколькихъ сторонъ или послѣдовательно (въ началѣ занятій) или совмѣстно—на одномъ и томъ же урокѣ.

Если не считать предварительныхъ занятій перваго года—по преимуществу звуковыхъ,—то эти стороны слѣдующія: 1) логическая сторона языка, 2) синтаксисъ языка въ связи съ этимологіей, 3) составъ словъ, 4) переносное значеніе словъ.

I *На предварительныхъ* грамматическихъ урокахъ выясняется путемъ анализа, звуковый и буквенный составъ словъ, употребленіе ъ, ь, і, прописныхъ буквъ, понятіе о слогѣ, удареніи, о сомнительныхъ гласныхъ и согласныхъ. Затѣмъ выясняется понятіе о чувственномъ предметѣ и разница между вещью и ея названіемъ (очень важно!), качествомъ, дѣйствіемъ и названіями ихъ.

II. Выяснивши этотъ вопросъ, мы считаемъ весьма полезнымъ провести и слѣдующія практическія бесѣды *логическаго* характера (Шереметевскій).

Предметъ. Признаки: 1) постоянные—*качества* (форма, размѣръ, цвѣтъ), 2) временные — *дѣйствія* (покой, движеніе). *Отношеніе* 1) между предметомъ и признакомъ (существенные,

случайные), 2) предметовъ между собою: цѣлое и часть, единица и множество, лицо и орудіе, видъ и родъ.

Переходъ къ грамматикѣ: 1) *слово*, какъ знакъ одного понятія. Грамматическіе разряды: а) существительное (названіе предмета), б) прилагательное (названіе качества), в) глаголъ (названіе дѣйствія). Вопросы *прямыхъ* формъ словъ этихъ разрядовъ (*кто? что? какой? что дѣлать?*)

2) *Выраженіе*, какъ сочетаніе двухъ и болѣе словъ для обозначенія *одного* понятія.

3) *Рѣчь*—(сочетаніе словъ для выраженія отношенія между понятіями—большая рѣчь (статья), малая (предложеніе).

Все это, конечно, должно быть выведено изъ наблюденій надъ живой рѣчью и сопровождаемо *упражненіями*: а) въ подборѣ къ даннымъ признакамъ предмета (загадки), б)—къ предмету признаковъ, в) въ объясненіи и исправленіи неправильнаго сочетанія предметовъ и признаковъ: „среди моря овинъ горитъ"; г) - въ группировкѣ предметовъ по родамъ (игрушки, учебныя вещи, одушевленные, неодушевленные предметы и т. п.), д)—въ перечисленіи видовъ извѣстнаго рода и пр. (см упражненія подобнаго рода въ „Родномъ Словѣ" Ушинскаго гг. 1—2, въ „Методикѣ обученія отечественному языку" Ельницкаго и пр.).

Кромѣ того съ цѣлью логическаго упражненія (для усвоенія значенія словъ) можно предлагать (устно и письменно)—д) къ даннымъ словамъ приписать противоположныя по смыслу: *лѣнь*—прилежаніе, *умный—?*, покупать—?, *радость*—печаль, *бѣдность—? смѣяться—?*, и т. п.

е)—подобрать различные предметы, названные по одному, общему имъ признаку (бѣлина, бѣлокъ, бѣлье, бѣльмо; чернила?.)

ж)—къ даннымъ словамъ приписать однозначащія: *церковь*—храмъ, *икона*—образъ, *школа—?*, *учитель—?*, врачъ—?, повелѣніе—? и т п.

з)—найти сходныя: житель—жилище, заводчикъ—заводъ, пекарь—пекарня, часовщикъ—? и пр.

и)—подобрать синонимы: прекрасный—прелестный, путь—дорога, трудъ—работа, другъ—пріятель и т. п., золотой—золотистый...

к)—указать назначеніе данныхъ предметовъ: *спичечница* употребляется для...?, чернильница...?

л)—размѣстить слова такъ, чтобы противъ слова, означающаго цѣль, было названіе средства: жать—сѣять, знать—учиться и т. п.

м)—данныя *выраженія* замѣнить *однимъ словомъ* и обратно: *незнакомый человѣкъ*—незнакомецъ, учебная книга—?, *подосиновикъ*—?, и т. п.

н) подобрать постоянныя (незамѣнимыя) выраженія: божья коровка, булавочная головка и т. п. (См. Сборникъ Яхонтова, „Матеріалы и задачи для письменныхъ упражненій" Андросова и Баталина и т. п.).

о)—составить *рѣчь* изъ данныхъ словъ и выраженій.

п)—дѣлить большую рѣчь (статью) на малыя, пока не получатся рѣчи по содержанію *недѣлимыя*. (простыя предложенія).

Примѣчаніе. Не слѣдуетъ, конечно, думать что всѣ эти упражненія могутъ быть продѣланы при самомъ же началѣ обученія: они, по возможности, всѣ здѣсь перечислены, а практиковать ихъ слѣдуетъ не торопливо, не предупреждая общаго развитія дѣтей и въ связи съ другими упражненіями—собственно *грамматическими*, чтеніемъ, пересказомъ и т. п.

III. Въ собственномъ смыслѣ *грамматика* на первой ступени обученія должна выяснить учащимся слѣдующее:

1) *Составъ предложенія* а) *логическая* сторона: предметъ рѣчи, содержаніе рѣчи. Части предмета рѣчи—подлежащее и объяснительныя слова къ нему, части содержанія рѣчи—сказуемое и объяснительныя слова къ нему; б) *формальная* сторона—связь между частями предложенія посредствомъ—1) *окончаній* словъ, 2) *связокъ*—предлоговъ и союзовъ, 3) *порядка* словъ. Зависимость различія въ окончаніяхъ однихъ словъ отъ различія *вопросовъ* при другихъ. Части предложенія пишутся отдѣльно.

Упражненія—1) дѣленіе предложеній на предметъ рѣчи и содержаніе рѣчи;

2) разборъ всѣхъ синтаксическихъ частей предложенія.

3)—составленіе предложеній изъ данныхъ словъ;

4)—распространеніе предложеній, незаконченныхъ по смыслу.

5)—образованіе *новыхъ формъ* (глаголовъ, существительныхъ) въ зависимости отъ измѣненія смысла предложенія.

Примѣчаніе. Синтаксическій и въ связи съ нимъ этимологическій разборъ долженъ производиться всегда съ приведеніемъ основаній, почему то или другое слово въ предложеніи слѣдуетъ назвать подлежащимъ, сказуемымъ и т. п.

Въ составленіи предложеній должна быть соблюдаема строгая постепенность: простое предложеніе въ составѣ только подлежащаго и сказуемаго,—подлежащаго сказуемаго и дополненія,

подлеж., сказ., дополн. и опредѣленія и т. д.; слитное предложеніе, сложное по способу сочиненія,—подчиненія и пр. Упражненія въ образованіи самими учениками *новыхъ* формъ должны быть по возможности чаще и разнообразнѣе: измѣнить время, число, родъ дѣйствія въ предложеніи, сообразно съ ними измѣнить глаголы, существительныя и пр.; измѣнить характеръ качества при предметѣ (степень сравненія) и т. п. Особенно почаще слѣдуетъ упражняться въ образованіи формъ, затруднительныхъ въ орѳографическомъ отношеніи: 2-е ч. на *шь—ся*, такія формы,—какъ удастся, удаться, спасся, щипать—щиплю, плясать—пляшу, брать—беру—берущій, стлать—стелю; оконч. на *утъ* и *ютъ, атъ, ятъ*: перемѣнятъ (а не перемѣнютъ, какъ въ нѣкоторыхъ мѣстахъ говорятъ), положатъ, ѣздятъ; выберете и выбер*и*те, напиш*и*те и напишете; жесткій—жестче, сладкій—слаще и т. п. Опредѣленіе *готовыхъ* формъ менѣе полезно и для изложенія и для орѳографіи. Очень важно напротивъ, чтобы учащійся, зная, какая должна быть поставлена форма по требованію смысла, самъ сумѣлъ бы и образовать требуемую форму.

2) *Составъ слова.* а) Двѣ части—окончаніе, основа. б) составныя части основы (корень, подставка, приставка). Слова коренныя, производныя, сложныя. Части слова пишутся слитно. Пиши слова по ихъ составу. Звуковыя превращенія корня (глас., соглас.)—подъемъ, смягченіе, выпаденіе.

Упражненія. 1) Разложеніе словъ на основу и окончаніе, 2) на корень, приставки, подставки, 3) подборъ однокоренныхъ словъ, 4) замѣна словъ выраженіями и наоборотъ: рос*инк*а—одна маленькая капля росы... 5) подборъ словъ съ одинаковыми приставками, подставками, 6) съ различными приставками, подставками и выясненіе разницы въ значеніи; 7) составленіе справочныхъ списковъ словъ—съ корен. *ѣ*, съ корен. *е* (верба, мечъ...), съ вѣчно сомнительнымъ *а* (капуста), *о* (хомутъ), 8)—корнесловныхъ табличекъ: *родъ*—родъ, родство, родной, родовой, уродъ, родственный, родникъ, родовитый, родственникъ и пр. 9) упражненія въ звуковомъ измѣненіи корня: веду—водить, сидѣть—сѣсть и т. д.

IV. Выясненіе *переноснаго* значенія словъ въ зависимости отъ смысла рѣчи составляетъ, наконецъ, тоже, по нашему мнѣнію, очень важную сторону занятій роднымъ языкомъ, особенно выясненіе метафоръ, омонимовъ и т. п. и углубленіе, такимъ образомъ,

въ духъ языка, его исторію; при этомъ развивается и способность сравненія, имѣющая вообще огромное значеніе въ дѣятельности мышленія.

Все только что изложенное (I—IV) мы считаемъ первымъ концентромъ, который и можетъ затѣмъ разрастаться и въ глубину и въ ширину. При этомъ, на слѣдующихъ ступеняхъ, можетъ быть выяснено и болѣе обстоятельно ученіе о *частяхъ рѣчи*, ихъ измѣненіяхъ и значеніи въ предложеніи, ученіе о *формахъ предложенія*, способахъ его развитія, связи, сокращенія и пр., подробное изученіе, наконецъ, и состава словъ—подставки существительныхъ, прилагательныхъ, глаголовъ, составъ нарѣчій и пр. и пр. Изъ учебныхъ руководствъ, наиболѣе пригоднымъ для начальной школы мы считаемъ „Начальную русскую грамматику“ Д. Тихомирова.

Въ видѣ примѣра, приведемъ разборъ простого предложенія, какъ результатъ грамматическихъ занятій въ предѣлахъ перваго концентра.

„Рыбакъ поймалъ золотую рыбку“.

1. Сколько словъ въ этой рѣчи? Сколько слоговъ въ каждомъ словѣ? звуковъ? произнести слоги съ удареніемъ, произнести *сомнительные* гласные, согласные.

2. Кто поймалъ рыбку? Что рыбакъ сдѣлалъ? Кого онъ поймалъ?... Гдѣ, значитъ, подлеж., сказуем...? Почему?

3. Какъ измѣнить предложеніе, если бы говорилось про много рыбаковъ,—много рыбокъ,—о будущемъ времени? Если я скажу „золотая рыбка рыбакомъ“... какъ сказать слово „поймалъ“ чтобы складно было?

4. Вмѣсто *рыбакъ*—какое другое слово можно сказать? (рыболовъ),—вмѣсто *поймалъ? золотую*—что значитъ? Все равно *золотую* и *золотистую, золоченую...?*

5. *Рыбакъ*—корень, подставка, окончаніе? *поймалъ*—корень, подставка, окончаніе? и т. д. *рыбка* и *рыба* одно и тоже? Разница? Какъ сказать однимъ словомъ—„огромная рыба“? Назовите еще нѣсколько существ. съ подставкой *ак*, *к*, прилагательныхъ съ суф. *ист*...

XVII. Упражненія *стилистическія*, или упражненія въ толковомъ, въ ясномъ, точномъ и свободномъ изложеніи своихъ мыслей должны занимать самое важное мѣсто въ школѣ между другими видами письменныхъ упражненій. Они важны и какъ провѣрка прочитаннаго, и какъ наилучшее средство усвоенія его и

со стороны содержанія и со стороны формъ языка. Несомнѣнно и прямое практическое ихъ значеніе. Никто въ жизни не пишетъ подъ диктовку другого, а обыкновенно подъ собственную; отсюда и самая орѳографія, и знаніе формъ языка и т. п. получаютъ смыслъ только тогда, когда есть навыкъ у человѣка и умѣнье пользоваться знаніемъ языка для свободной, толковой, правильной, устной и письменной передачи своихъ мыслей другимъ. Но нельзя предполагать, конечно, что это умѣнье явится само собой, только какъ результатъ занятій орѳографіей, грамматикой, чистописаніемъ и чтеніемъ съ пересказомъ. Кромѣ навыковъ въ скорописи, орѳографіи и грамматикѣ необходимо еще умѣнье справляться съ теченіемъ мыслей, съ ихъ послѣдовательностью, умѣнье задерживать быстрый умственный ходъ ихъ, умѣнье быстро подыскивать неопредѣленнымъ иногда умственнымъ выраженіямъ мысли вполнѣ опредѣленныя словесныя выраженія. Все это дается далеко не сразу, часто съ большимъ трудомъ, и рядъ строго послѣдовательныхъ въ методическомъ отношеніи упражненій является для усвоенія всего этого существенно необходимымъ. Существенно необходимы также многочисленныя упражненія въ *устномъ* пересказѣ прочитаннаго, какъ подготовительная ступень.

Перечислимъ виды *письменныхъ*,—стилистическихъ упражненій.

На 1-мъ году обученія умѣстны:

а) опредѣленіе предметовъ, б) подведеніе ихъ подъ общія понятія—въ формѣ *простого* предложенія, в) усвоеніе формъ *слитнаго* и *сложнаго* предложенія (по способу *сочиненія*) путемъ сліянія и сложенія по данному образцу двухъ и болѣе простыхъ отрывистыхъ предложеній, имѣющихъ, тѣмъ не менѣе, между собою связь по смыслу. [См. Сборники письменныхъ упражненій—Паульсона „Задачникъ письменныхъ упражненій“, Корфа „300 письменныхъ работъ“, Яхонтова „Сборникъ письменныхъ упражненій по русскому языку“].

Съ начала 2-го года можно начинать и сложеніе предложеній по способу *подчиненія*. (См. тѣ же сборники).

Съ начала 2-го же года—или даже ранѣе—необходимо уже какъ можно чаще упражнять дѣтей въ различныхъ формахъ *устнаго пересказа* прочитаннаго (см. выше) и въ связи съ этимъ упражненіемъ начинать письменныя *переложенія* сначала по руководящимъ вопросамъ, (*дробнымъ* и *мелкимъ*) исчерпывающимъ все содержаніе перелагаемой статьи, потомъ—*общимъ*, наводящимъ

только на содержаніе главнѣйшаго), а затѣмъ и безъ вопросовъ. См. Пуцыковича. Особенно долго держать на переложеніяхъ по мелкимъ вопросамъ не годится, такъ какъ дѣти привыкаютъ, отвѣчая на 1-й вопросъ, не думать о 2-мъ, и т. д. и не сознаютъ плана всей статьи. Чѣмъ раньше дѣти начнутъ переложенія безъ вопросовъ, а затѣмъ и свободныя *изложенія*, тѣмъ лучше. Совѣтъ—„сперва кое-какъ, потомъ грамотно, наконецъ, красиво" (слова А. Коменскаго), имѣетъ и для настоящаго времени значительныя за себя основанія. По руководящимъ вопросамъ можно также предложить дѣтямъ описать тотъ или другой *дѣйствительный предметъ* или изложить содержаніе вполнѣ понятной *картины*.

Упражненія 3-го года должны составлять предложеніе первыхъ двухъ лѣтъ и вмѣстѣ съ тѣмъ дополняться новыми видами. Таковы: а) изложеніе прочитанной статьи по *новому* плану, въ *новой* формѣ, б) извлеченія изъ прочитаннаго, в) распространеніе данной статьи какими-либо подробностями,

г)—описаніе по данному образцу (по описанію березы описать ель и т. п.),

д) описаніе по нѣсколькимъ статьямъ (зимы, осени),

е)—сравненіе двухъ предметовъ по сходству и различію,

ж)—переводъ съ славянскаго языка на русскій,

з)—разсказъ на данную тему и по готовому плану.

і) Самостоятельные описанія и разсказы („Нашъ классъ, село... Пожаръ въ деревнѣ, рыбная ловля, походъ за грибами, ночевка въ лѣсу, какъ мы гору зимой дѣлали, и т. п.);—нужно, конечно, при всѣхъ этихъ и подобныхъ темахъ внимательно слѣдить за тѣмъ, чтобы онѣ были вполнѣ посильны дѣтямъ и были въ тѣсной связи съ непосредственными реальными ихъ впечатлѣніями. Ученики должны всегда знать то, о чемъ пишутъ, а не писать съ чужихъ словъ, по наслышкѣ, чтобы не впадать въ ошибку, фальшь и безсодержательное фразерство.

к)—Письма, дѣловыя бумаги и т. п. Много дѣльныхъ указаній относительно веденія стилистическихъ упражненій можно найти въ „Методическихъ замѣткахъ", изданныхъ Нижегородской дирекціей народныхъ училищъ, въ Методикѣ русскаго языка Д. Тихомирова и др.

Для успѣха дѣла необходимо, чтобы всѣ работы тщательно просматривались и исправлялись учителемъ согласно методикѣ этого дѣла. Неисправленныя работы пораждаютъ невнимательное

отношеніе къ нимъ со стороны учениковъ и способствуютъ укрѣпленію въ ихъ сознаніи и практикѣ того или другого ошибочнаго оборота рѣчи, ошибочной мысли и т. п., и все это, конечно, идетъ вразрѣзъ съ самой сущностью педагогическихъ основныхъ задачъ. Съ этой же точки зрѣнія необходимо слѣдить за внѣшностью всѣхъ ученическихъ работъ и всегда неуклонно требовать отъ нихъ чистоты, аккуратности и самаго внимательнаго отношенія ко всѣмъ замѣчаніямъ и указаніямъ учителя. Лучше сдѣлать немногое, но въ возможной степени совершенства во всѣхъ отношеніяхъ, чѣмъ многое, но поспѣшно, грязно, небрежно.

Церковно славянское чтеніе.

XVIII. Народъ высоко цѣнитъ умѣніе читать по—славянски и успѣхами въ этомъ отношеніи склоненъ оцѣнивать и вообще достоинство школы. Этотъ интересъ воспитанъ въ народѣ исторически, о чемъ мы уже говорили въ самомъ началѣ нашихъ бесѣдъ; вмѣстѣ съ тѣмъ, съ славянскимъ языкомъ тѣсно связанъ религіозный интересъ, единственный, можно сказать, до сихъ поръ доступный народу. „До сихъ поръ—говоритъ г. Тихомировъ—для народа церковь—и вѣра, и наука, и искусство—и лучшее мѣсто для безмолвнаго исповѣданія радостей и скорбей жизни“. Желательно ему поэтому и дома слышать церковный языкъ, и дома внимать глубокимъ мыслямъ и переживать возвышенныя чувства, о которыхъ говоритъ этотъ языкъ. И школа, конечно, должна удовлетворять этой духовной потребности народа и заботиться о возможно лучшей постановкѣ церковно-славянскаго чтенія.

Несомнѣнно, что занятія церковно-славянскимъ языкомъ даже въ начальной школѣ могутъ заключать въ себѣ много такого, что самымъ положительнымъ образомъ можетъ вліять и на нравственное и на умственное развитіе дѣтей. Они могутъ дать имъ и цѣлый рядъ самыхъ чистыхъ и высокихъ понятій и впечатлѣній, могутъ быть весьма полезны и для наиболѣе сознательнаго отношенія къ русскому языку (путемъ перевода, сравненія формъ, вниканія въ смыслъ словъ и выраженій), много могутъ значить и для общаго умственнаго развитія учащихся, представляя собой рядъ задачъ, требующихъ для своего разрѣшенія напряженія и вниманія и мышленія. Но, конечно, для достиженія всего этого далеко недостаточно одного *механическаго навыка* въ церковно-славянскомъ чтеніи, чѣмъ иногда ограничиваются при обученіи ему.

Въ общемъ, по нашему крайнему разумѣнію, при обученіи церк. слав. чтенію слѣдуетъ прилагать тѣ же пріемы, какіе прилагаются на урокахъ русскаго *объяснительнаго чтенія*, сначала, конечно, доведя учащихся до владѣнія въ достаточной степени и механизмомъ чтенія, путемъ предварительнаго изученія – по особому букварю – всѣхъ особенностей церковно-славянской *печати* (буквы, титла, ударенія) и не переставая, вмѣстѣ съ тѣмъ, во все время курса практически знакомить учащихся съ формами и значеніемъ словъ и выраженій славянскаго *языка*. Въ томъ и другомъ отношеніи много полезныхъ указаній даютъ статьи – В. Раевскаго о преподаваніи церковно-славянскаго языка Д. Тихомирова и Ає. Соколова въ его книгѣ „Методика Закона Божія" и въ „Первыхъ урокахъ церковно славянскаго языка".

Передъ чтеніемъ той или другой съ законченнымъ содержаніемъ главы Евангелія, псалма Давидова и пр. иногда очень полезно бываетъ провести предварительную бесѣду, касающуюся фактической стороны статьи, данныхъ географическихъ и пр, чтобы при чтеніи самой статьи не было уже надобности ни въ какихъ уклоненіяхъ въ сторону отъ прямыхъ задачъ этого чтенія—практическаго упражненія въ ознакомленіи съ языкомъ славянскаго текста, – съ его формами, словами и выраженіями—и задачи религіозно воспитательной—духовнаго назиданія. Въ этихъ видахъ намъ представляется весьма полезнымъ близкое знакомство г.г. учащихъ съ такими, напр., пособіями, какъ книга для „церковно-славянскаго чтенія" Д. Тихомирова. Эта книга можетъ вообще много помочь въ *выборѣ* для чтенія того или другого текста и въ необходимѣйшихъ вещественныхъ его толкованіяхъ и объясненіяхъ.

„Программы" говорятъ, что во 2-й и 3-й годъ учащіеся читаютъ Евангеліе, а затѣмъ Часословъ и Псалтырь *по порядку*. Дидактическія требованія посильности, постепенности и проч. преподаванія едва ли позволяютъ выполнять это указаніе буквально, но, вмѣстѣ съ тѣмъ конечно, можно прочитать съ учащимися въ 3—4 года и все Евангеліе и весь Псалтырь, и проч., но только сначала подготовивъ ихъ къ этому рядомъ методически правильныхъ уроковъ, проработавъ сначала съ ними матеріалъ и наиболѣе посильный и наиболѣе содержащій въ себѣ воспитательнаго элемента. Такимъ образомъ, послѣ постепеннаго ознакомленія учащихся со всѣми *особенностями* слав. печати, намъ представляется болѣе цѣлесообразнымъ читать *не по порядку* Евангеліе

и пр., а сначала избранныя по методическимъ соображеніямъ мѣста изъ него въ порядкѣ хотя бы книги для славянскаго чтенія Тихомирова, потомъ въ связи съ потребностями, вытекающими изъ хода занятій по Закону Божію, съ приближающимися праздниками и т. п. И только послѣ классной *методической* проработки всѣхъ сюда относящихся отрывковъ изъ Священнаго Писанія намъ представляется возможнымъ чтеніе и по порядку полнаго текста Евангелія, Псалтыри, причемъ, конечно, на помощь классному чтенію можетъ притти чтеніе на дому тѣхъ главъ и мѣстъ, которыя не могутъ возбуждать никакихъ сомнѣній въ надлежащемъ—точномъ и ясномъ—пониманіи ихъ и безъ помощи учителя. Въ общемъ урокъ церковно-славянскаго чтенія (2—3—4 года) долженъ состоять, по нашему мнѣнію, изъ слѣдующаго:

1) Предварительная *бесѣда*, выясняющая, гдѣ повѣтствуемое дѣйствіе происходитъ, когда, при какихъ обстоятельствахъ, бесѣда, напр. о волхвахъ (предъ чтеніемъ статьи о Рождествѣ Христовѣ), объ устройствѣ Іерусалимскаго храма, - выясненіе по картѣ Палестины,—гдѣ была Самарія, Іудея,—тотъ или другой городъ, кого называли фарисеями,—мытарями и пр.

2) Чтеніе по частямъ *текста*, выспрашиваніе его содержанія, выясненіе значенія отдѣльныхъ словъ, выраженій, переводъ всей части и выводъ общей ея мысли.

3) Выводъ общей мысли *всего* прочитаннаго текста—путемъ наводящихъ вопросовъ.

4) Пересказъ содержанія прочитаннаго.

5) Повторительное чтеніе лучшими и худшими учениками.

6) Выясненіе формъ славянскаго языка, встрѣтившихся въ текстѣ съ цѣлью наиболѣе прочного ихъ усвоенія; повтореніе формъ, ранѣе встрѣтившихся.

7) Запись словъ, формъ и пр. въ особыя тетрадки.

8) Урокъ на домъ (повторительное чтеніе, переводъ, слова).

Иногда уроку слѣдуетъ придавать и другую форму—учитель читаетъ самъ слав. текстъ - истово, громко, благоговѣйно, ученики *слушаютъ* и затѣмъ *устно* пересказываютъ содержаніе прочитаннаго. Этотъ пересказъ можетъ быть законченъ и *письменнымъ* его изложеніемъ.

Конспектъ заключительной бесѣды.—о *воспитательномъ* элементѣ въ обученіи.

Необходимо не только учить, но и воспитывать, заботиться

не только о развитіи ума учащихся, но и о добромъ направленіи ихъ сердца и воли, прививать имъ добрые навыки и пр. Особая важность всего этого для начальной школы.

Какія нравственныя качества можетъ воспитать эта школа? 1)—Любовь и уваженіе къ *труду*, 2) Чувство *народности* (сознательное и любовное отношеніе къ родному языку, природѣ, жизни, патріотизмъ), 4) любовь къ *порядку*, чистотѣ, опрятности, аккуратности и т. п., 3) качества доброй и твердой воли, сознательное и ясное отношеніе къ своимъ общечеловѣческимъ обязанностямъ, обязанностямъ по отношенію къ семьѣ, къ равнымъ себѣ и т. п. Средства для этого – 1) *Содержаніе и характеръ* обученія, которое должно преслѣдовать общеобразовательныя цѣли, развивать всѣ стороны духовной природы ученика, сѣять въ его душѣ добрыя сѣмена, и укрѣплять въ ней посѣянное. 2) *Личность учителя*. Личность учителя должна быть примѣромъ. Тѣ добрыя качества, которыя онъ хочетъ воспитать въ дѣтяхъ, онъ долженъ прежде всего воспитать въ себѣ. Любовь къ порядку, чистотѣ, аккуратность, добросовѣстное отношеніе къ своимъ обязанностямъ, безпристрастіе, любовь къ труду, безупречное поведеніе—все это и подобное должно быть прежде всего въ самомъ учителѣ, чтобы могло быть передано ученикамъ.

3) Кое-что достигается, конечно, и *дисциплиной*, но дисциплина бываетъ разная. Одна основана на страхѣ, наказаніи, другая на сознаніи превосходства другого въ умственномъ отношеніи, третья—въ умственномъ и нравственномъ, четвертая—на любви къ человѣку, пятая—на интересѣ къ дѣлу. Ясно изъ всего предыдущаго, о чемъ необходимо заботиться учителю чтобы достигать дисциплины среди учащихся. Мертвящее вліяніе дисциплины перваго рода, убивающей индивидуальность, духовный ростъ человѣка, напоминающей Домострой. Развращающее вліяніе *тѣлесныхъ* воздѣйствій (и на учениковъ и на учителя). Правильно понимаемая дисциплина должна исходить изъ лучшихъ сторонъ человѣка, вызываться доброй волей, быть сознательной. Во всякомъ случаѣ необходимы терпѣніе, снисходительность, непереходящія однако въ слабость и попустительство, нужна любовь и къ дѣлу и къ учащимся. Дѣти все это и противоположное прекрасно чувствуютъ, понимаютъ и сами ведутъ себя, согласно съ этимъ. Нужно въ ребенкѣ сохранять чувство собственнаго достоинства, довѣрять ему, привлекать къ себѣ лучшими положительными своими качествами. Многое поэтому требуется отъ учителя въ

смыслѣ самаго внимательнаго самонаблюденія, сохраненія и развитія въ себѣ тѣхъ качествъ, которыя составляютъ въ общемъ такъ называемую *порядочность* въ человѣкѣ.

Въ кого иногда превращается учитель? (Формализмъ, отвращеніе къ дѣлу, забота только о показной его сторонѣ, грубость и пр.).

Тяжела учительская дѣятельность, но и важна, чрезвычайно значительна для всего общества и государства, и учитель, если онъ хочетъ оставаться учителемъ, а не превращаться въ ремесленника, долженъ быть проникнутъ идейной стороной своего дѣла, искреннимъ сочувствіемъ къ нему и, конечно, надлежащимъ пониманіемъ его.

Онъ долженъ имѣть крѣпкіе нравственные устои, чистые, свѣтлые идеалы, и не долженъ терять ихъ, долженъ заботиться о самообразованіи, итти постоянно впередъ, а не стоять на одномъ мѣстѣ, ибо остановки эти ведутъ къ застою, рутинѣ, а застой это—болото, гніеніе, смерть. Самонаблюденіе, наблюденіе за дѣтьми, чтеніе и изученіе педагогической и общеобразовательной литературы, бесѣды съ сослуживцами, курсы и пр. пр.—все это и подобное можетъ, при любви и интересѣ къ дѣлу, сильно подвигать впередъ и самое дѣло и самого учителя, которому среди деревенской глуши и тяжкаго труда, всего болѣе необходимо бороться съ самымъ страшнымъ врагомъ—умственнымъ и нравственнымъ одиночествомъ. Необходимо, конечно, чтобы въ этой борьбѣ приходили къ учителю на помощь и всѣ тѣ, кто дѣйствительно интересуется дѣломъ народнаго образованія и желаетъ, чтобы оно дѣйствительно развивалось и приносило истинную пользу и русскому народу и всему русскому обществу.

УРОКИ

по русскому языку, данные во время педагогическихъ курсовъ въ практической школѣ, организованной для курсовъ изъ учениковъ практической школы Учительской Семинаріи.

2 іюня (Утро).

1. Урокъ руководителя въ младшемъ отдѣленіи школы *).

Тема—звуковой анализъ рѣчи и выдѣленіе звука Х. (Дѣтямъ уже знакомы звуки а, о, у понятіе о звукѣ вообще). Дѣти, слушайте? „Снѣгъ на поляхъ, ледъ на рѣкахъ, вьюга гуляетъ. Когда это бываетъ?“ Когда?—Зимой. Что же зимой бываетъ? Ты скажи, ты. . Ну, а на этой картинѣ что нарисовано? (Показывается картина „Зима“). Дѣти отвѣчаютъ: мужикъ ѣдетъ на саняхъ, ребята катаются съ горъ и пр. Когда же это все бываетъ?—Зимой.—Такъ. Значитъ, на картинѣ нарисована зима. Слышите вы ее? Нѣтъ. Видимъ.—А стишки о зимѣ?—Слышали.—Человѣкъ, когда хочетъ, чтобы его слышали, что дѣлаетъ?—Говоритъ. Что онъ говоритъ?—Слова. „Снѣгъ“—слово или нѣтъ?—Слово. Ледъ? Вьюга? Рѣка? Гуляетъ? „Вьюга гуляетъ“. Повторите кто-нибудь.—Хоромъ!—„Вьюга гуляетъ“. Какое первое слово?—Второе?—Повторите всѣ первое слово,—второе. „Ахъ, холодно!“ Когда это бываетъ?—Зимой. Какое первое слово?—Второе? Повторите всѣ хоромъ. Ахъ—что здѣсь сначала слышится? (Аааах?).—А. Повторите всѣ. А не знаете ли, какъ называется то, что слышится? *Звукъ*. Такъ значитъ, „А“ что такое?—Звукъ. Слушайте, какой тутъ еще звукъ слышится: аххх?—Хъ. Повторите всѣ. Скажите всѣ оба звука вмѣстѣ:а—х?—„Ахъ, какъ холодно“.—Повторите. Скажите первое слово?—Послѣднее?—„Ахъ, какъ холодно“. Какое еще тутъ слово?—Какъ. Сколько

---

*) Руководители еще до начала курсовъ имѣли возможность познакомиться съ составомъ школы, степенью развитія учениковъ и ихъ познаніями, при чемъ совсѣмъ безграмотныхъ въ младшемъ отдѣленіи почти не оказалось. Среднее и старшее отдѣленія тоже оказались выше средняго уровня обыкновенной сельской школы. Это обстоятельство не могло, конечно, не отразиться и на характерѣ самихъ уроковъ.

всего словъ?—Три. Первое?—Второе?—Третье? „Охъ, больно". Повтори, что я сказалъ.—Повторите хоромъ. Кто скажетъ первое слово?—Второе?—Ооохъ!"—Какой звукъ въ началѣ слышится?—О. Какой дальше звукъ: о—ххх?—Хъ.—Повторите всѣ.—Скажите оба звука вмѣстѣ. Ох.—Отдѣльно—первый звукъ,—второй.—Подобный же анализъ произведенъ былъ затѣмъ надъ выраженіями: „Ухъ, какъ глубоко!" „Уха вкусна" („У—а„—все ли слово?), „Ухо болитъ". „Муха летаетъ" (Му—ха„—повторите, какъ я сказалъ,—Му—ха.—Ха,—какой первый звукъ: хааа? Какой второй: хааа?) „Мохъ растетъ". Повторимъ все, что мы говорили. Ахъ,—какой первый звукъ?—Второй?—Охъ,—первый звукъ?—второй? Ухъ?—Уха,—первый, второй, третій звукъ? Ухо?—Звуки мы слышимъ или видимъ? А нельзя ли и звуки видѣть? Вотъ я возьму и нарисую на доскѣ кружокъ и скажу: когда увидите такой кружокъ, говорите—о!.. [Стираю О и снова пишу],—что надо говорить?—О.—Я говорю: О,—что это?—Звукъ.—А на доскѣ что?—Значекъ для звука. Такъ. А вотъ, чтобы на доскѣ обозначить Х, пишу косой крестикъ—×. (Пишу О). Что написано?—О. (Пишу ×). Что написано? Х. (Пишу ОХ).—Теперь что написано?—Теперь? (ХО).—Такое же упражненіе съ буквой *а*.

2. Урокъ руководителя въ среднемъ и старшемъ отдѣленіяхъ.

1 Старшему отдѣленію дана письменная работа: изложеніе по вопросамъ прочтеннаго уже и объясненнаго стих. „Говимы вешними лучами".

2. Въ среднемъ отдѣленіи—объяснительное чтеніе басни „Собака и Лошадь".

Планъ урока. 1. Предварительная бесѣда о домашнихъ животныхъ,—о пользѣ для человѣка, собаки, лошади. 2. Чтеніе всей басни учителемъ, по частямъ учениками; выясненіе въ каждой части незнакомыхъ выраженій и словъ: „считаться", „госпожа", „удальство" и т. п. 3) Что говоритъ о лошади собака? Что говоритъ она о себѣ? Какова, слѣдовательно, собака? Что говоритъ о собакѣ лошадь? Что о себѣ? Какова лошадь?—Собакѣ нужно удальство?—А лошади?—Коровѣ?—А пользу приноситъ корова, лошадь?

4) Не бываютъ ли иногда люди похожи на эту собаку и на эту лошадь? Какой человѣкъ похожъ на эту собаку?—на эту лошадь? Какая человѣческая работа и служба хороша: та ли

только, для которой нужно удальство, или и та, для которой нужно терпѣніе, сила? Нужно ли удальство солдату, крестьянину, учителю?..

Чему же учитъ насъ эта басня?

Повторительное чтеніе всей басни - выразительное, сначала учителемъ, потомъ учениками.

Вечерняя бесѣда по поводу этихъ двухъ уроковъ имѣла въ виду, главнымъ образомъ, выясненіе значенія словеснаго и звуковаго анализа рѣчи на всѣхъ ступеняхъ обученія, — значенія выразительнаго чтенія для объясненія смысла статьи и указаніе главныхъ пріемовъ объяснительнаго чтенія *басенъ,* какъ произведеній *поэтическихъ* и заключающихъ въ себѣ *аллегорію* и *нравоученіе.* Читая басню, слѣдовательно, необходимо, во 1-хъ, выяснить ея поэтическіе *образы*, во 2-хъ, аллегорическій смыслъ этихъ образовъ, и, въ 3-хъ, *мораль* басни, если она съ очевидностью вытекаетъ изъ образовъ.

3 іюня. (Утро).

1. Урокъ руководителя въ среднемъ отдѣленіи: „выясненіе словъ—предметовъ и словъ - дѣйствій".

Учитель (показывая ученикамъ карандашъ)—что это такое? *Ученики*: карандашъ.—А это (указывая на книгу)?—Книга. А это?—Столъ.—Назовите мнѣ какое-либо животное,—птицу—рыбу.—Ученики называютъ.—Какъ же теперь все это - книгу, лошадь, соловья, окуня и пр.—назвать однимъ словомъ? Ученики молчатъ.—Все это—*предметы.* Повтори ты, ты.—Повторите хоромъ.—Вотъ я запишу это слово на доскѣ.—Назовите мнѣ теперь какой—нибудь предметъ.—Воробей, корова, бабочка.—Такъ. Теперь слушайте внимательно. (Стучитъ карандашемъ). Что я дѣлаю?—Стучите. А теперь? (Ходитъ). —Ходите. А что дѣлаетъ птица?—Летаетъ, поетъ.—Рыба?—Плаваетъ.—Что эти слова:—стучите, ходите, летаетъ, плаваетъ—предметы или нѣтъ?—Нѣтъ, не предметы.—А какъ же ихъ назвать?—Ученики затрудняются отвѣтомъ —А какъ я спросилъ, когда постучалъ карандашемъ?—„Что я дѣлаю". А о птицѣ какъ спросилъ?—„Что птица дѣлаетъ".—Вотъ вы и запомните теперь, что слова, которыя отвѣчаютъ на вопросъ: что дѣлаю? что дѣлаетъ предметъ?—означаютъ *дѣйствіе* предмета. Повтори ты, ты... Повторите хоромъ.—

Вотъ я запишу на доскѣ: „*дѣйствіе* предмета“.—Воробей летаетъ“.—Гдѣ здѣсь слово, которое называетъ предметъ?—Воробей.—Гдѣ слово, называющее дѣйствіе воробья?—Летаетъ.—Тоже спрашивается по отношенію къ примѣрамъ: „Окунь плаваетъ“, „Чижикъ поетъ“, „Вѣтеръ свищетъ“ и т. п. Затѣмъ на доскѣ пишется слово: „Чижикъ“. —Что такое „Чижикъ?“—Предметъ. А на доскѣ что написано?—Слово „Чижикъ“.—Предметъ—„Чижикъ“ и слово „Чижикъ“—одно и тоже?—Нѣтъ.—Какая разница?—Предметъ „Чижикъ“ летаетъ, поетъ, покрытъ желтыми перьями и пр; а слово „Чижикъ“—только *названіе предмета* Покажите мнѣ какой-нибудь предметъ,—ты, ты.—Назовите его.—Такъ. Ну, помните же, что слово, называющее предметъ и самый предметъ—не одно и тоже.—„Волкъ бѣгаетъ“. Гдѣ здѣсь названіе предмета?—А слово „бѣгаетъ“—что означаетъ?—Дѣйствіе предмета и названіе дѣйствія—одно и тоже?—„Ученикъ пишетъ“. Гдѣ здѣсь названіе предмета,—дѣйствія?—Назовите теперь сами какой-либо предметъ и дѣйствіе его.—Затѣмъ ученики разобрали такимъ же образомъ нѣсколько печатныхъ примѣровъ изъ „Начальной Грамматики“ Д. Тихомирова на слова—предметы и слова—дѣйствія.

---

2. Урокъ руководителя въ старшемъ отдѣленіи на тему: „Объяснительное чтеніе басни: „Крестьянинъ и Работникъ“; среднее отдѣленіе занято было самостоятельной работой—выписываніемъ примѣровъ изъ „Начальной Грамматики“ Тихомирова на слова—предметы вмѣстѣ съ словами—дѣйствіями и подчеркиваніемъ въ выписанныхъ примѣрахъ *словъ—предметовъ*.

Планъ урока: 1. Краткая предварительная бесѣда о томъ, кого называютъ работникомъ—батракомъ, о томъ, что онъ обязанъ дѣлать по отношенію къ хозяину, чего не обязанъ,—что слѣдуетъ человѣку дѣлать, если кто-нибудь окажетъ ему услугу (благодарить за услугу).

2. Чтеніе басни по частямъ, (сначала учителемъ, потомъ учениками), выясненіе на нихъ отдѣльныхъ словъ и выраженій, выясненіе общаго смысла каждой части—*заглавій*; запись ихъ на доскѣ; выясненіе смысла всей басни.

3. Прочтеніе всей басни цѣликомъ и пересказъ ея содержанія не отъ лица баснописца, а отъ лица работника.

Ходъ урока въ главныхъ чертахъ:

О чемъ прочитали?—О встрѣчѣ крестьянъ съ медвѣдемъ.—Такъ и запишемъ: 1) *Встрѣча*—Кто же шелъ съ сѣнокоса?—Какъ они повстрѣчались съ медвѣдемъ?—Что значитъ—„носомъ къ носу"? Читается затѣмъ вторая часть и тоже озаглавливается—2) *Бѣда*.—Какъ эта бѣда случилась?—Неожиданно, сразу.—Откуда это видно?—Что значитъ—„ахнуть"?—„насѣлъ"?—„почать"? „Конецъ приходитъ"?—Послѣ прочтенія и оглавленія третьей части (*Просьба о помощи*) предложены были вопросы: О чемъ просилъ крестьянинъ?—Отчего бѣда случилась?—Что же самое важное—встрѣча крестьянъ съ медвѣдемъ бѣда, или просьба?—Бѣда — Такъ. Вотъ мы и озаглавимъ всѣ три части однимъ словомъ: *Бѣда*.—4 я часть озаглавливается—*Спасеніе*.—Кто спасъ крестьянина?—Что же долженъ былъ бы сдѣлать крестьянинъ?—Поблагодарить работника.—Посмотримъ теперь, какъ онъ поблагодарилъ. Читайте дальше.—(По прочтеніи слѣдующей части)—Поблагодарилъ ли крестьянинъ работника?—Какъ же назвать такого человѣка, который не чувствуетъ благодарности за услугу?—О чемъ же мы прочли?—О неблагодарности крестьянина.—За что бранилъ онъ работника?—Значитъ, онъ былъ неблагодаренъ и жаденъ.—А таковъ ли онъ казался во время бѣды?—Прочитаемъ теперь всю басню заразъ.—О комъ же въ ней главнымъ образомъ говорится?—Хорошо поступилъ крестьянинъ или нѣтъ?—Дома вы прочитайте еще разъ эту басню и подумайте, какія слова и какъ нужно было бы измѣнить въ ней, если бы о встрѣчѣ съ медвѣдемъ и пр. разсказывалъ не баснописецъ, а самъ работникъ.—

На вечерней бесѣдѣ по поводу данныхъ руководителемъ уроковъ было замѣчено имъ, что урокъ грамматики вслѣдствіе курсовыхъ условій явился по содержанію нѣсколько сложнымъ и въ сущности представляетъ собою два урока, слитые вмѣстѣ [урокъ о словахъ—предметахъ, и урокъ о словахъ—дѣйствіяхъ] и нуждается, конечно, еще въ дальнѣйшемъ закрѣпленіи въ сознаніи учащихся путемъ цѣлесообразныхъ упражненій, особенно по вопросу о разницѣ между предметомъ и его названіемъ. [Другія замѣчанія относительно преподаванія грамматики въ начальной школѣ см. въ соотвѣтствующемъ отдѣлѣ „Замѣтокъ" выше стр. 62—66].

Урокъ объяснительнаго чтенія шелъ путемъ разбора частей статьи отъ общаго къ частному и имѣлъ въ виду показать одинъ изъ способовъ дѣленія статьи на части, выработки заглавій частей и выясненіе идеи статьи. Хорошимъ дополненіемъ къ

баснѣ „Крестьянинъ и Работникъ“ (по идеѣ) можетъ служить другая басня „Волкъ и Журавль“, которую и слѣдовало бы взять темой для разбора на слѣдующемъ урокѣ.

4 іюня.

1. Урокъ учителя Сапожковскаго уѣзда Ястребова: „знакомство съ звукомъ и буквой“ „р“. Урокъ достигъ своей цѣли и въ общемъ прошелъ довольно живо и толково.

Замѣчанія: 1) практикантъ не всегда спрашивалъ учениковъ о значеніи анализируемыхъ словъ;

2) подсказывалъ сліяніе звуковъ;

3) Показывая букву, самъ анализировалъ ее;

4) не всѣхъ учениковъ привлекалъ равномѣрно къ участію къ урокѣ.

2. Урокъ руководителя въ среднемъ отдѣленіи: „Знакомство съ предложеніемъ“. (Старшему отдѣленію дана была самостоятельная работа: письменное изложеніе басни „Хозяинъ и Работникъ“ въ видѣ разсказа отъ лица Работника.

Въ среднемъ отдѣленіи урокъ начался повтореніемъ предыдущаго.

Что слова обозначаютъ?—Одни слова обозначаютъ предметы, другія—дѣйствія.—Такъ. Мы теперь будемъ говорить покороче: слова—предметы, слова—дѣйствія. Повторите же, какія слова бываютъ. Кто покажетъ мнѣ какой-либо предметъ?—Назови его. Покажи мнѣ живой предметъ.—Назови его.—Придумайте про себя какое-либо *слово—предметъ* и къ нему *слово—дѣйствіе*.—Знаю ли я, что вы придумали?—Нѣтъ.—Почему?—Потому что вы не слышали этого.—Что же нужно сдѣлать вамъ, чтобы я узналъ о томъ, что вы придумали?—Нужно сказать.—Ну, скажите теперь, что вы придумали.—Лошадь бѣжитъ. Птица летаетъ.—Лошадь бѣжитъ,—назови дѣйствіе предмета,—назови предметъ.—Кто бѣжитъ?—Лошадь.—Что лошадь дѣлаетъ?—Бѣжитъ.—Теперь я задумаю. Знаете ли вы, что я задумалъ?—Нѣтъ? А когда узнаете?—Когда вы намъ скажете.—Муха летаетъ. Складно я придумалъ? Можно понять? Когда человѣкъ думаетъ про себя, можетъ ли знать другой,—что тотъ думаетъ?—А когда скажетъ вслухъ?—Напишетъ?—Можно.—Такъ. Теперь запомните: то, что мы думаемъ про себя, называется *дума* или *мысль*.—Повторите.—Что называется мыслію?—Если мы что-нибудь думаемъ про себя, какъ это называется?—А вотъ, если я свою думу или мысль скажу вслухъ или напишу, то такая мысль уже

называется *предложеніемъ*. Вотъ я запишу это слово на доскѣ.— Прочитайте его.—Какъ называется мысль, если я скажу ее?— Что называется предложеніемъ?—Подумайте и скажите мнѣ какое-либо предложеніе.—Ты?—ты?—Скажите мнѣ что-нибудь про собаку, про солнце.—Я говорю „дерево". Понятно? А если скажу: „дерево зеленѣетъ",—понятно?—Сколько же словъ должно быть въ предложеніи, чтобы было оно понятно?—Два.—Как'я?— Слово предметъ и слово-дѣйствіе.—Придумайте мнѣ еще предложеніе о рѣкѣ,—о рыбѣ!...—Хорошо. Теперь слушайте: „Птица пѣть". Гдѣ здѣсь названіе предмета,—дѣйствія?—Складно сказано?—понятно?—Нѣтъ. Предложеніе это или нѣтъ?—Нѣтъ.—Что же нужно сдѣлать, чтобы вышло складно и понятно? Нужно слово измѣнить.—Начало или конецъ.—Конецъ?—Измѣните.— Птица поетъ. Такимъ же образомъ разобрано было еще нѣсколько примѣровъ. Окончился урокъ разборомъ нѣсколькихъ предложеній изъ грамматики Тихомирова. Въ то время, когда ученики средняго отдѣленія были заняты придумываніемъ примѣровъ, учитель контролировалъ занятія старшаго отдѣл.,—исполнившаго къ концу урока заданную ему работу вполнѣ удовлетворительно.

5 іюня.

Урокъ въ младшемъ отдѣл. учителя Спасскаго уѣзда Голандцева: „Звукъ—буква С". Урокъ достигъ своей цѣли и въ общемъ прошелъ довольно гладко и послѣдовательно. Слабыя стороны: нѣсколько поспѣшно былъ проведенъ звуковой анализъ, равно какъ и анализъ печатной буквы С; нѣсколько рано введенъ былъ пріемъ угадыванія слова по отдѣльнымъ звукамъ: с—о—м, с—о—х—а; рано также было дано упражненіе въ письмѣ буквы *С*— безъ предварительнаго ея анализа и сравненія съ печатной.

8 іюня.

1. Урокъ въ старшемъ отдѣл. учителя Егорьевскаго уѣзда Мухина: Объяснительное чтеніе: „Левъ и мышенокъ„ („Вешніе всходы"). Среднее отдѣленіе было занято самостоятельной работой.

Планъ урока. 1) Краткая бесѣда о львѣ. 2) Чтеніе статьи по частямъ—сначала учителемъ, потомъ учениками.

3. Катехизація отъ общаго къ частному—по частямъ статьи, съ цѣлью выяснить планъ статьи и ея содержаніе.

4. Выводъ главной мысли статьи и пересказъ ея.

При разборѣ урока было признано лишнимъ запрещать дѣтямъ глядѣть въ книгу, при чтеніи статьи учителемъ. Было также указано на слѣдующіе промахи практиканта: недостаточно онъ слѣдилъ за правильностью рѣчи, какъ своей, такъ и учениковъ; недостаточно выяснилъ (для конечной цѣли разбора—нравственнаго вывода) взаимное отношеніе мышенка и льва въ 1-й части; рано предложилъ вопросъ, исчерпывающій содержаніе всей первой (*большой*) части статьи; вопросъ о главной мысли статьи мало вытекалъ изъ предыдущихъ и явился дов. неожиданнымъ; нѣкоторыя слова и выраженія остались безъ объясненія. Въ общемъ урокъ былъ признанъ достигшимъ своей цѣли.

2. Урокъ руководителя въ среднемъ отдѣленіи „основа и окончаніе словъ".

Старшему отдѣленію было предложено письменно изложить объясненную на 1-мъ урокѣ статью: „Левъ и Мышенокъ".—(Первую часть). Ученикамъ средняго отдѣленія сначала было предложено придумать нѣсколько предложеній.—Птица летаетъ, солнце свѣтитъ и др.—А—„птица летать"—предложеніе?—Нѣтъ.—Что же нужно сдѣлать, чтобы изъ этихъ словъ вышло предложеніе?—Нужно измѣнить окончаніе въ словѣ „летать".—Что такое окончаніе?—(Молчатъ).—Читайте, что написано на доскѣ: „Плавала золотая рыбка".—Предложеніе это или нѣтъ? Кто плавала? Что рыбка дѣлала?—Гдѣ слово—предметъ, гдѣ слово—дѣйствіе? (Такъ же разбираются и другія, написанныя на доскѣ, предложенія: „рыбакъ поймалъ золотую рыбку", „раньше рыбакъ не видалъ золотой рыбки", „сказалъ онъ рыбкѣ ласковое слово"). Какое слово чаще другихъ встрѣчается въ этихъ предложеніяхъ?—Рыбка.—На какой вопросъ отвѣчаетъ это слово въ первомъ предложеніи? (Кто плавала?)—Во второмъ?—Въ третьемъ? Запишемъ все это: Кто плавала?—Рыбка.

Кого не видалъ рыбакъ?—Рыбки.

Кому сказалъ ласковое слово?—Рыбкѣ.

Въ словахъ—рыбка, рыбки, рыбкѣ—какая часть слова одинаковая?—Рыбк.—А съ другой частью что дѣлается?—Она измѣняется: а, и, ѣ.—Запомните же: та часть слова, которая не измѣняется, называется *основой*, а та которая измѣняется—*окончаніемъ* слова.—Повторите.—Ты, ты...—Запишемъ это на доскѣ, а вы—въ тетрадяхъ.—„Рыбка"—гдѣ основа,—гдѣ окончаніе? Откройте книжки,—читайте: „Пастухъ гонитъ стадо".—Кто гонитъ?—Что пастухъ дѣлаетъ?—„Волкъ боится пастуха".—Кто боится?—Кого

боится?—„Палка и кнутъ нужны“... Кому? „Стадо пасется“... Кѣмъ?—Гдѣ же въ словѣ „пастухъ“ основа—гдѣ окончаніе? На какой вопросъ отвѣчаетъ слово „пастухъ“?—Кто.—На какой—„пастуха“,—„пастуху“? А складно ли будетъ: „волкъ боится пастухъ“?—Для чего же въ словахъ мѣняются окончанія.—Чтобы рѣчь выходила складная, понятная.—„Мчится стрѣлою конь“. На какой вопросъ отвѣчаетъ слово „конь“?—„Нѣтъ у меня быстраго“... Кого?—„Я помчался на быстромъ“... На комъ?—Гдѣ основа,—гдѣ окончаніе въ словѣ „конь“? Что называется основой слова,—что окончаніемъ?

9 іюня.

1. Урокъ руководителя въ среднемъ отдѣленіи: „корень слова, подставка, окончаніе“.

Слушайте, дѣти!—Какъ называется неизмѣняемая часть слова?—Измѣняемая?—„Рыбка“,—гдѣ основа,—гдѣ окончаніе?—Запишемъ на доскѣ основу отдѣльно отъ окончанія: Рыбк—а.—„Рыбка“,—какая это,—большая или маленькая?—Маленькая.—А если рѣчь идетъ объ обыкновенной, какъ надо сказать?—Рыба.—Гдѣ здѣсь основа,—гдѣ окончаніе?—Запишемъ и это на доскѣ: Рыб—а.—А какъ называется большая рыба?—Рыбища.—Гдѣ здѣсь основа, гдѣ окончаніе?—Запишемъ: Рыбищ—а.—А какъ называется маленькая, плохая рыба?—Рыбёшка.—Гдѣ здѣсь основа,—окончаніе?—Запишемъ: Рыбешк—а.—А какъ называютъ того, кто ловитъ рыбу?—Рыбакъ.—Основа,—окончаніе?—Запишемъ: Рыбак—ъ. Смотрите теперь всѣ на доску,—сколько записано основъ?—Пять.—Нѣтъ ли въ этихъ основахъ такихъ звуковъ, которые бы повторялись во всѣхъ основахъ?—Есть.—(Рыб—). Что лишнее во второй основѣ противъ первой?—к.—Въ третьей?—ищ.—Въ 4-й?—ешк.—Въ 5-й.—ак.—Что лишнее, то мы отдѣлимъ чертой:

Рыб—к—а
Рыб—ищ—а
Рыб—ешк—а
Рыб—ак—ъ.

Сколько же частей въ основѣ этихъ четырехъ словъ?—Двѣ.—Между этими словами есть сходство по смыслу?—Есть.—А разница?—Есть.—Въ чемъ же разница?—(Слѣдуетъ объясненіе разницы смысла словъ—*рыбка*, *рыбища*, *рыбешка*, *рыбакъ*).—Отъ какой же части основы зависитъ сходство въ смыслѣ этихъ

словъ?—Отъ первой.—А разница?—Отъ второй.—Какая же часть слова важнѣе, главнѣе для слова—первая или вторая?—Первая.—Почему?—(Молчаніе). Какая часть есть во всѣхъ словахъ, какая не во всѣхъ?—Первая.—Безъ какой части смыслъ слова совсѣмъ пропадаетъ—безъ первой (учитель закрываетъ ее рукой), или безъ второй?—Безъ первой.—Такъ. Рыб—а—смыслъ есть,—ка,—ища,—акъ—смысла нѣтъ. Значитъ, первая часть главнѣе для слова потому, что, во 1-хъ, она есть во всѣхъ словахъ, во 2-хъ, потому, что безъ нея совсѣмъ пропадаетъ смыслъ слова.—Повторите. Измѣняется или нѣтъ эта главная часть основы?—Нѣтъ.—Запомните теперь: главная, неизмѣняемая часть основы называется *корнемъ*.—Какая часть основы называется корнемъ?—Что называется корнемъ?—Вторая же часть основы, которая не во всѣхъ словахъ находится, называется *подставкой*. Повторите.—Отъ какой части основы зависитъ сходство между словами? Отъ какой—разница?—Въ словѣ *рыбка*—гдѣ корень,—приставка,—окончаніе?—Въ словѣ *рыбища?—рыбакъ?*—Окончаніе гдѣ находится въ словѣ?—подставка?—Еще примѣръ. Напишемъ его на доскѣ:—*домъ*, *домикъ*, *домище*, *домина*. Гдѣ основа въ этихъ словахъ,—гдѣ въ основѣ корень,—подставка?—Что значитъ—домикъ?—Маленькій домъ.—Что значитъ—домище?—Большой домъ. Какая часть слова „домикъ" указываетъ намъ, что дѣло идетъ о *маленькомъ* домѣ?—ик.—Какая часть слова „домище" указываетъ на то, что дѣло идетъ о *большомъ* домѣ?—ищ.—Такъ же разбираются слова отъ корня *сад*, *гор*.—Лѣсъ,—*ѣ* или *е* пишется?—ѣ. Какъ говорятъ о маленькомъ лѣсѣ?—Лѣсокъ.—Что пишется—*ѣ* или *е*?—ѣ.—Большой лѣсъ какъ назвать однимъ словомъ?—Лѣсище.—ѣ или е пишется?—Во всѣхъ этихъ словахъ какой корень? Лѣс.—Слушайте: какая буква въ корнѣ пишется (напр. *ѣ* или *е*), такая же и во всѣхъ словахъ, имѣющихъ этотъ корень.—(Примѣры).—Корень *стар*—Скажите слово съ этимъ корнемъ, которое означало бы стараго человѣка.—Старикъ—Гдѣ здѣсь окончаніе,—подставка,—корень?—Скажите слово съ этимъ же корнемъ, которое обозначало бы старую женщину,—старый возрастъ,—старое время.

Что мы вчера узнали на урокѣ грамматики?—Что сегодня?—(Рядъ вопросовъ повторительнаго характера).

2. Урокъ въ младшемъ отд. учителя Данковскаго уѣзда Фокина: звукъ и буква *и* [Старшему отд. дана была самостоятельная работа по руководству Некрасова].

Планъ урока. Звуковой анализъ словъ: оси, имя, сапоги, кадило, обида,— съ цѣлью выдѣленія зв. *и* — Упражненія въ сліяніи звуковъ.—Знакомство съ буквой *и* (анализъ ея, отыскиваніе ея въ подвижной азбукѣ, на клочкахъ газеты). Чтеніе словъ: оса, роса, рис, рой.—

Урокъ достигъ своей цѣли и въ общемъ долженъ быть признанъ удовлетворительнымъ. Слабыя стороны его заключались, главн. образомъ, въ неудачной формѣ нѣкоторыхъ вопросовъ, въ нѣкоторой поспѣшности и неотчетливости пріемовъ при ознакомленіи учениковъ съ буквой *и*.

10 іюня.

Урокъ руководителя въ старшемъ отд.: „Объяснительное чтеніе стих. „Тоска по родинѣ“ („Книга для чтенія“ Баранова).

Прежде всего было выяснено заглавіе стихотв.—Что называютъ родиной?—Когда можно тосковать по родинѣ?—О чьей тоскѣ говоритъ авторъ въ стих.?—Затѣмъ слѣдовало чтеніе стих. сначала учителемъ, потомъ учениками по частямъ, выясненіе отдѣльныхъ словъ, выраженій и общаго смысла каждой части.—Говоритъ ли авторъ въ первой части о своей тоскѣ?—О чемъ же онъ говоритъ? Изъ какихъ словъ видно, что онъ оч. любитъ свою родину?—Почему же онъ ее любитъ? Будемъ читать дальше.— (Читается вторая часть). Оказывается, что и во второй части стих. нѣтъ еще рѣчи о *тоскѣ*, а излагаются воспоминанія автора о томъ, что „бывало“ въ то время, когда его „жизнь цвѣла“, и когда онъ жилъ на родинѣ.—Кто это „родимая“?—Что значитъ: „полночь бьетъ“?—„Мнится“,—Какъ иначе сказать?—Что значитъ: „солнце вечера горитъ въ волнахъ“? Какая это „Мѣдь гудитъ“?—О чемъ же вспоминаетъ авторъ? (о родныхъ, о природѣ,—обстановкѣ, среди которой жилъ онъ на родинѣ). Отсюда выясняется и причина любви къ родинѣ—любовь къ роднымъ, съ которыми проведено дѣтство, любовь къ природѣ, привычка къ родной обстановкѣ.—Почему же авторъ вспоминаетъ свое прошлое?—Читается третья часть, гдѣ авторъ высказываетъ нетерпѣливое желаніе снова увидѣть свою родину. Но можетъ ли онъ этого достичь?—Нѣтъ.—А когда чего нибудь сильно желаютъ, а достичь не могутъ, то и чувствуютъ тоску.—Пріятное чувство тоска?—Почему авторъ тоскуетъ?—Значитъ—если бы не было любви, не было бы и тоски. А авторъ чего желаетъ въ концѣ стих.? Значитъ, что сильнѣе,—желаніе освободиться отъ тоски или любовь къ родинѣ?

Да, — любовь къ родинѣ — чувство очень сильное и всеобщее. Бываетъ, что и жизнью жертвуютъ для родины и на чужбинѣ живутъ только надеждой снова увидѣть родину. — Примѣты самоотверженной любви къ родинѣ. —

Повторительное чтеніе всего стих. Повторительные вопросы: О чемъ говорится въ 1-й части стих., — во 2-й, — въ 3-й? Причины любви къ родинѣ. — Прочитайте тѣ строки стих., въ которыхъ авторъ изображаетъ природу родины, — тоску по родинѣ, — любовь къ родинѣ. —

Въ бесѣдѣ по поводу этого урока указаны были пріемы чтенія поэтическихъ произведеній, и въ частности, лирическихъ, какимъ является и разобранное стих. (См. „Замѣтки" стр. 35, 40, 50).

11 іюня.

Урокъ въ младшемъ отд. учителя Спасскаго уѣзда Широкова: „звукъ и буква *ш*".

Планъ урока: 1. Повтореніе ранѣе пройденнаго (звуки а, о, у, р, с). 2. Звуковой анализъ словъ: *шкапъ*, *шторы*, *шпоры*, *ушко*, *саша*, *маша*, *маршъ*. 3. Сліяніе. 4. Знакомство съ буквой *ш*. 5. Чтеніе словъ, составленныхъ изъ подвижной азбуки.

Планъ остался невыполненнымъ вслѣдствіе очень затянувшагося повторенія стараго (безъ нужды въ этомъ) и звукового анализа довольно трудныхъ для начала обученія словъ.

Изъ другихъ промаховъ практиканта слѣдуетъ отмѣтить трудную для начала обученія фразу, предложенную для анализа: „Мама гуляетъ въ саду", въ которой ученики могли различить только три слова, считая „въ саду" за одно — „всаду". Эта ошибка такъ и осталась неисправленною, что можетъ способствовать безграмотности учащихся. Недостаткомъ урока слѣдуетъ также считать то, что учитель не разъ пускался въ излишнія многословныя объясненія совершенно понятныхъ и простыхъ вещей. —

12 іюня.

Урокъ въ младшемъ отд. учительницы Назаревской: чтеніе и заучиваніе стих. „Пойманная птичка".

Планъ урока: 1. Бесѣда съ дѣтьми о птицахъ по поводу бывшей наканунѣ прогулки ихъ съ учительницей. Показываніе и раз-

сматриваніе картинъ, съ изображеніемъ птицъ.—Переходные вопросы:—слѣдуетъ ли ловить птицъ и сажать въ клѣтки?—почему не слѣдуетъ?—

2.—Чтеніе учительницей стих. по частямъ и катехизація.

3. Хоровое чтеніе (заучиваніе стих. наизусть).

Урокъ цѣли своей достигъ и въ общемъ прошелъ довольно живо.—Несомнѣнне польза такихъ уроковъ во время прохожденія букваря, разнообразящихъ общій ходъ занятій и оживляющихъ его.—Промахами урока слѣдуетъ считать: картинки съ изображеніями птицъ показаны и разсмотрѣны съ учениками были слишкомъ торопливо; ни въ какомъ случаѣ нельзя было при этомъ ограничиваться только указаніемъ на картинѣ той или другой птицы. Чтеніе стих. тоже было нѣсколько торопливо, особенно если принимать во вниманіе, что слушали его ученики младшаго отдѣленія. При заучиваніи по слуху стихотворенія учениками учительница требовала отъ нихъ болѣе, чѣмъ они могли дать въ отношенія выразительности чтенія по своему развитію, Подъ конецъ урока ученики стали замѣтно утомляться занятіемъ, требовавшимъ отъ нихъ все время напряженнаго вниманія (заучиваніе наизусть), и слѣдовало бы еще разъ перемѣнить предметъ занятія.

14 іюня.

1—2 уроки руководителя: „Объяснительное чтеніе стих. „Кавказъ“ (статья географическаго содержанія. См. „Замѣтки“ стр. 37—38).

Планъ 1-го урока: 1) Предварительная бесѣда о картинѣ, планѣ, масштабѣ и картѣ.

2. Карта уѣзда, губерніи, всей Россіи.—Понятіе о сѣверѣ, югѣ, востокѣ, западѣ—путемъ наводящихъ вопросовъ.—3. Найдите мнѣ на картѣ Москву.—А Рязань отъ нея будетъ на югъ; найдите.—А какъ узнать по картѣ, сколько верстъ отъ Москвы до Рязани?—По желѣзной дорогѣ поѣдемъ дальше на югъ изъ Рязани.—Называйте города по дорогѣ.—Путь по степи.—Показываніе и объясненіе картины „Степь“.—Путь отъ Ростова на Дону до Владикавказа по картѣ. Картина горъ и объясненіе ея. Измѣреніе масштабомъ протяженности Кавказа съ сѣвера на югъ и съ востока на западъ.—4. Повторительные вопросы: Какая разница между картиной и планомъ? Что такое карта?—Какъ по картѣ можно

узнать разстояніе между двумя пунктами (городами, морями)?—Гдѣ на картѣ обозначаются сѣверъ, югъ...?—Гдѣ на картѣ Россіи Москва?—Гдѣ по отношенію къ ней Рязань?—Кавказъ? Какъ узнать, далеко ли отъ Рязани до Кавказа?—

2 й урокъ. (Продолженіе предыдущаго).—Откройте книжки („Книгу для чтенія" Баранова), стр. 105.—Будемъ читать теперь о Кавказѣ.—Чтеніе первой части и выясненіе основного содержанія ея. (Запись на доскѣ): „Кавказъ—горная страна". Объясненіе словъ „хребетъ", „вѣтви", „вѣчный снѣгъ",—разсматриваніе картины: „Горная страна".—Какое значеніе для Кавказа имѣетъ этотъ снѣгъ, лежащій на его горахъ?—Отвѣтомъ служитъ чтеніе 2-й части статьи —Что съ снѣгомъ дѣлается лѣтомъ?—Какъ образуются ледники?—Разсматриваніе картины: „Горный ледникъ".—Какъ образуются на Кавказѣ ручьи, рѣки? Что такое обвалъ?—Разсматриваніе картины: „Горный Обвалъ" и объясненіе ея.

Чтеніе 3-й части. („Растительность Кавказскихъ горъ") Почему эта растительность съ поднятіемъ на горы постепенно мѣняется? Чте значитъ „по ту сторону хребта"?—Поясы Кавказской растительности.

Можно ли назвать Рязанскій уѣздъ горною страной?—Сравнимъ теперь его съ Кавказомъ и выяснимъ, чѣмъ же онъ не похожъ на горную страну?—(Сравненіе по устройству поверхности,—по орошенію,—растительности). Чѣмъ объясняются особенности Кавказскаго орошенія,—растительности?—(Устройство поверхности).

Чтеніе 4-й части статьи. Почему горцы занимаются главнымъ образомъ скотоводствомъ и охотой?—А Рязанцы чѣмъ преимущественно занимаются?—Почему?

Повторительное чтеніе 1—4 частей и пересказъ ихъ учениками.

3-й урокъ—учителя Спасскаго уѣзда Панова: „звукъ и буква *ш*". Урокъ этотъ, являясь дополненіемъ къ уроку учителя Широкова, вполнѣ достигъ своей цѣли и въ общемъ признанъ былъ очень хорошимъ. Методическіе промахи были немногочисленны и не важны.

15 іюня.

1. Урокъ руководителя: Объяснительное чтеніе ст. „Красный фонарь". („Книга для чтенія" Баранова стр. 30).

Планъ урока: 1. Предварительная бесѣда объ устройствѣ желѣзной дороги.

2. Чтеніе статьи по частямъ, сначала учителемъ, потомъ учениками и выясненіе содержанія каждой части по вопросамъ отъ общаго къ частностямъ.

3. Выясненіе главной мысли всей статьи.

4. Повторительное чтеніе и пересказъ.

1. Почему желѣзная дорога такъ называется?—Что на ней сдѣлано изъ желѣза?—На что положены рельсы?—Для чего служатъ рельсы?—Изъ чего состоитъ поѣздъ?—Если рельсы будутъ испорчены, что можетъ случиться съ поѣздомъ?—Ну, прочитаемъ теперь, что случилось разъ на желѣзной дорогѣ.—(Читается 1-я часть статьи).

2. О комъ мы здѣсь прочитали?—Что прочитали о желѣзнодорожныхъ сторожахъ?—Что обязанъ сдѣлать сторожъ, когда увидитъ, что путь неисправенъ?—Когда—исправенъ?—Какъ называютъ однимъ словомъ то, что кто нибудь обязанъ дѣлать? Значитъ, мы прочитали о чемъ?—Объ обязанностяхъ ж.-д. сторожей. Запишемъ это заглавіе на доскѣ.—Слушайте дальше. (Читается 2-я часть статьи).—О комъ прочитано?—Что прочитано о сторожѣ Колечкинѣ? Каковъ онъ вообще былъ?

Такъ же разбирается 3-я часть: „Несчастье отъ грозы",—4-я „Самоотверженіе Колечкина". (Слово „Самоотверженіе" сообщается самимъ учителемъ, если ученики не отвѣтятъ на вопросъ: Какъ называется такой человѣкъ, который въ бѣдѣ не о себѣ думаетъ, а о другихъ?—(Самоотверженнымъ).

3. Что же въ этой статьѣ важнѣе: разсказъ о сторожахъ вообще, или разсказъ о Колечкинѣ?—А изъ разсказа о Колечкинѣ, что всего важнѣе?—Значитъ, а всю статью какъ можно озаглавить иначе: „Самоотверженіе желѣзно-дорожнаго сторожа Колечкина".

4. Повторительное чтеніе и пересказъ статьи.

---

2. Урокъ въ среднемъ отдѣленіи учителя Сапожковскаго уѣзда Васина: Объяснительное чтеніе стихотворенія Туманскаго „Птичка", („Вешніе всходы", II).

Планъ урока: 1. Объясненіе заглавія (разницы между словами „птица" и „птичка"). 2. Чтеніе стихотворенія учителемъ по ча-

стямъ, объясненіе словъ и выраженій въ каждой части. 3. Хоровое чтеніе стихотворенія подъ тактъ учителя. 4. Идея стихотв.

При выполненіи этого плана практикантомъ допущены были слѣдующіе промахи: катехизація не всегда была ясна и послѣдовательна; тактированіе при хоровомъ чтеніи было крайне быстро; идея стихотворенія выведена была недостаточно точно. Руководителемъ, кромѣ того, при разборѣ этого урока было указано на то, что при объяснительномъ чтеніи этого стихотворенія слѣдовало принять во вниманіе, что оно лирическое, и, слѣдовательно, все въ немъ изображено субъективно, согласно личному настроенію автора и охватившему его чувству. На этомъ чувствѣ и зависящей отъ него образности выраженій и слѣдовало остановиться подольше, чѣмъ это было сдѣлано практикантомъ.

16 іюня.

Урокъ руководителя въ старшемъ отдѣленіи: „Славянское чтеніе—Евангелія отъ Луки IX гл. 51—56 стих.“.

Планъ урока. 1. Предварительная бесѣда, цѣлью которой было напомнить ученикамъ дѣленіе Еврейскаго народа на Самарянъ и Іудеевъ, враждовавшихъ между собою, и дѣленіе Палестины на Галилею, Самарію и Іудею (при помощи карты Палестины). При этомъ объяснено было, что Іисусъ Христосъ однажды находился въ Галилеѣ и долженъ былъ чрезъ Самарію пройти въ Іерусалимъ.

2. Чтеніе славянскаго текста по отдѣльнымъ стихамъ, соотвѣтствующимъ отдѣльнымъ частямъ содержанія отрывка, переводъ путемъ наводящихъ вопросовъ и выясненіе главной мысли стиха.

3. Повторительное чтеніе всего отрывка, пересказъ.

4. Упражненіе въ различіи славянскихъ формъ глаголовъ и пр. (глагола, глаголаша и пр.)

Послѣ прочтенія 51 стиха поставлены были слѣдующіе главные вопросы: Про кого прочитали?—Что прочитали при Іисуса Христа?—Что значитъ: „утверди лице“? „посла вѣстники“?—Зачѣмъ „посла вѣстники“?—Куда „внидоша“ вѣстники?—Какъ приняли ихъ Самаряне?—Почему?—Слушайте, я прочитаю этотъ стихъ самъ, а вы озаглавьте его.—Отказъ Іисусу Христу со стороны Самарянъ въ пріютѣ. Что „сотвори“ Илья,—не помните ли?—Прочитаемъ дальше, что отвѣтилъ Іакову, Іоанну Іисусъ

Христосъ. (Читается слѣдующей стихъ) Что значитъ „обращся“?— „не вѣсте“?—„во ину весь“?— Кто это „Запрети“?—„рече“?—Кто „идоша“?—Переведите весь стихъ.—Почему же Іисусъ Христосъ запретилъ сжечь Самарянъ?—Перестали бы ссориться Самаряне съ Іудеями, если бы Іисусъ Христосъ сжегъ Самарянъ?—Что же сдѣлалъ Іисусъ Христосъ.—Простилъ Самарянъ. Откуда это видно? Прочитаемте теперь весь отрывокъ сначала.—О чемъ говорится въ 1-й части? (Какъ Самаряне не приняли Іисуса Христа)—во 2-й? (Какъ апостолы предложили Іисусу Христу сжечь ихъ)—въ 3-й? (Какъ Іисусъ Христосъ объяснилъ ученикамъ, что Онъ пришелъ спасать людей, а не губить). Чему же вы научились изъ этого разсказа? Какъ надо жить, чтобы между людьми не было вражды?—Разскажите своими словами первую часть разсказа,— вторую,—третью.

„Утверди“,—кто?—Іисусъ Христосъ.—А если поставить мѣстоименіе? Онъ.—„Утвердиша“—кто?—они. „Посла“—кто? (Отвѣчайте мѣстоименіемъ: я, ты, онъ и т. д.).—Онъ. „Послаша“.— Они. „Внидоша“? „Вниде“?—„Пріяша“?—„рѣша“?—„Рече“?—и т.д.

---

17 іюня.

1. Урокъ въ старшемъ отдѣл. учителя Сапожковскаго уѣзда Баркова: „Славянское чтеніе,—Евангелія отъ Луки XVIII гл., 10—15 стих.“ Планъ урока: Чтеніе текста по стихамъ, объясненіе словъ и выраженій, запись незнакомыхъ словъ на доскѣ, переводъ на русскій языкъ, выясненіе нравственнаго смысла частей отрывка, а затѣмъ и всей статьи.

Урокъ достигъ своей цѣли. Методическіе промахи были довольно незначительны и немногочисленны.

2. Урокъ въ старшемъ отдѣл. учителя Сапожковскаго уѣзда Задорова: объяснительное чтеніе басни „Волкъ и Котъ“.

Планъ урока: 1. Чтеніе всей басни учителемъ, по частямъ учениками. 2. Объясненіе словъ, выраженій въ каждой части, выводъ заглавія частей. 3. Чтеніе басни по ролямъ: одинъ ученикъ читалъ слова писателя, другой—волка,—третій—кота.—Выводъ морали басни.—

Урокъ былъ проведенъ живо, ровно, содержательно. Промахами слѣдуетъ считать не всегда внимательное отношеніе практиканта

къ правильности рѣчи, какъ своей, такъ и учениковъ, и недостаточно осторожный выводъ морали басни, которая, оказалось, учитъ воздавать зломъ за зло.

18 іюня.

Урокъ въ старшемъ отд. учителя Пронскаго уѣзда Суханова: Объяснительное чтеніе басни: „Щука и Котъ".

Планъ урока: 1. Бесѣда о щукѣ и котѣ. 2. Чтеніе всей басни учителемъ. 3. Чтеніе по частямъ учениками. 4. Катехизація и выводъ заглавій для мелкихъ частей басни; обобщеніе ихъ въ крупныя. 5. Выводъ главной мысли. 6. Чтеніе учениками басни по ролямъ. 7. Пересказъ его содержанія.

Цѣли своей урокъ достигъ и въ общемъ прошелъ толково и довольно живо. По поводу катехизаціи практиканта слѣдуетъ отмѣтить излишнюю иногда его настойчивость, съ которой онъ добивался отвѣтовъ учениковъ непремѣнно въ формѣ ему желательной. Точно такъ же, если ученики своими отвѣтами предупредятъ катехизацію учителя (по его плану), надо это принимать во вниманіе и пользоваться этими отвѣтами для болѣе быстраго хода урока впередъ, а не настаивать непремѣнно на своемъ рядѣ вопросовъ. Признано также излишнимъ дѣленіе басни на черезчуръ мелкія части, мѣшающее только силѣ впечатлѣнія отъ образовъ ея; въ заглавіяхъ частей признано полезнымъ соблюдать больше однообразія по формѣ, чѣмъ это оказалось у практиканта. Урокомъ г. Суханова курсовые уроки закончились, и 19-е число іюня посвящено было двумъ заключительнымъ бесѣдамъ руководителя. (См. выше „замѣтки".).

ВАЖНѢЙШІЯ ОПЕЧАТКИ:

Напечатано:	*Стран.*	*Строка сверху.*	*Слѣдуетъ:*
помѣченнымъ	4	1	намѣченнымъ
значеніе	12	15	знаніе
подлежащее	12	7	надлежащее
забесѣдъ	13	14	бесѣдъ
очевидно	14	15	очевидной
теченій	19	6	реченій
подлежащее	20	2	надлежащее
очевидна и существенна	22	11—12	очевидны и существенны
яственно	31	24	явственно
начинанностью	38	15	начитанностью
тѣсъ	40	7	тѣмъ
разбивать	49	21	разбирать
звучиваніи	50	15	заучиваніи
разбиваться	49	25	разбираться
подъ	56	19	надъ
префиксомъ	60	35	префиксамъ
обогащеніе	63	14	обогащеніе ея
она	63	25	оно
предложеніе	71	13	продолженіе
повѣтствуетъ	74	14	повѣствуетъ
предварательная	80	27	предварительная
несомнѣнне	89	7	несомнѣнна
въ отношенія	89	17	въ отношеніи
его	94	10	

РЯЗАНСКАЯ ОБЛАСТНАЯ